

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA



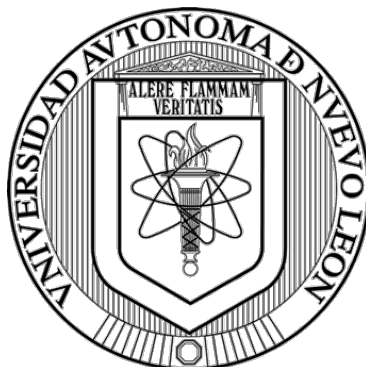
ESTILOS INTERPERSONALES DEL PROFESOR Y LA MOTIVACIÓN,  
DIVERSIÓN Y ABURRIMIENTO DEL ESTUDIANTE EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA

PRESENTA:  
HÉCTOR DUARTE FÉLIX

JULIO, 2018

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA



ESTILOS INTERPERSONALES DEL PROFESOR Y LA MOTIVACIÓN,  
DIVERSIÓN Y ABURRIMIENTO DEL ESTUDIANTE EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA

PRESENTA:  
HÉCTOR DUARTE FÉLIX

DIRECTOR DE TESIS:  
DR. JORGE ISABEL ZAMARRIPA RIVERA

JULIO, 2018

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA



ESTILOS INTERPERSONALES DEL PROFESOR Y LA MOTIVACIÓN,  
DIVERSIÓN Y ABURRIMIENTO DEL ESTUDIANTE EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA

PRESENTA:  
HÉCTOR DUARTE FÉLIX

DIRECTOR DE TESIS:  
DR. RAÚL FERNÁNDEZ BAÑOS

JULIO, 2018




**Dr. Jorge Isabel Zamarripa Rivera**, como Director de tesis interno de la Facultad de Organización Deportiva, acredito que el trabajo de tesis doctoral del **Mtro. Héctor Duarte Félix**, titulado **“Estilos interpersonales del profesor y la motivación, diversión y aburrimiento del estudiante en la educación física”** se ha revisado y concluido satisfactoriamente, bajo los estatutos y lineamientos marcados en la guía de la escritura de tesis de doctorado, propuesta por el comité doctoral de nuestra facultad, recomendando dicha tesis para su defensa con opción al grado de **Doctor en Ciencias de la Cultura Física**.



---

**Dr. Jorge Isabel Zamarripa Rivera**  
**DIRECTOR DE TESIS**

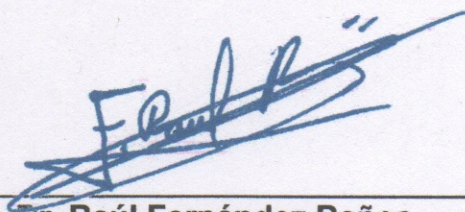


---

**Dra. Blanca Rocío Rangel Colmenero**  
**Subdirectora del Área de Posgrado**

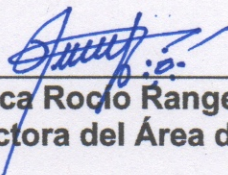


**Dr. Raúl Fernández Baños**, como Director de tesis externo de la Universidad de Baja California, acredito que el trabajo de tesis doctoral del **Mtro. Héctor Duarte Félix**, titulado **“Estilos interpersonales del profesor y la motivación, diversión y aburrimiento del estudiante en la educación física”** se ha revisado y concluido satisfactoriamente, bajo los estatutos y lineamientos marcados en la guía de la escritura de tesis de doctorado, propuesta por el comité doctoral de nuestra facultad, recomendando dicha tesis para su defensa con opción al grado de **Doctor en Ciencias de la Cultura Física**.



---

**Dr. Raúl Fernández Baños**  
**DIRECTOR DE TESIS**



---

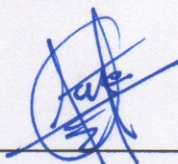
**Dra. Blanca Rocío Rangel Colmenero**  
**Subdirectora del Área de Posgrado**



**“Estilos interpersonales del profesor y la motivación, diversión y aburrimiento del estudiante en la educación física”**

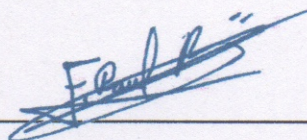
Presentado por:  
**Mtro. Héctor Duarte Félix**

El presente trabajo fue realizado en la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León bajo la dirección del Dr. Jorge Isabel Zamarripa Rivera y el Dr. Raúl Fernández Baños, como requisito para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Cultura Física.



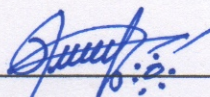
---

**Dr. Jorge Isabel Zamarripa Rivera**  
**DIRECTOR**



---

**Dr. Raúl Fernández Baños**  
**DIRECTOR**



---

**Dra. Blanca Rocío Rangel Colmenero**  
**Subdirectora del Área de Posgrado**

San Nicolás de los Garza, N.L.

Julio 2018

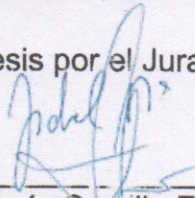


**"Estilos interpersonales del profesor y la motivación, diversión y aburrimiento del estudiante en la educación física"**

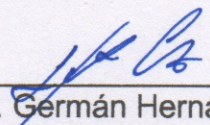
Presentado por:

Mtro. Héctor Duarte Félix

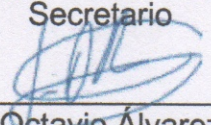
Aprobación de la Tesis por el Jurado de Examen:



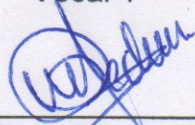
Dra. Isabel María Castillo Fernández  
Facultad de Psicología, Universidad de Valencia  
Presidente



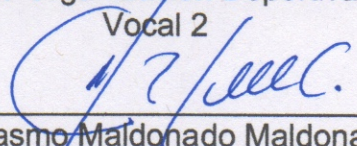
Dr. Germán Hernández Cruz  
Facultad de Organización Deportiva, UANL  
Secretario



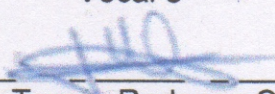
Dr. José Octavio Álvarez Solves  
Facultad de Psicología, Universidad de Valencia  
Vocal 1



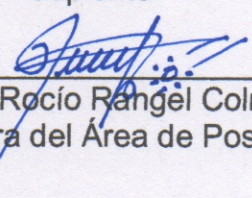
Dra. Rosa Elena Medina Rodríguez  
Facultad de Organización Deportiva, UANL  
Vocal 2



Dr. Erasmo Maldonado Maldonado  
Facultad de Organización Deportiva, UANL  
Vocal 3



Dr. Luis Tornás Rodenas Cuenca  
Facultad de Organización Deportiva, UANL  
Suplente



Dra. Blanca Rocío Rangel Colmenero  
Subdirectora del Área de Posgrado



---

# Dedicatoria

A mi familia, a los seres que dieron forma a mi vida, a mis padres Cirilo Duarte Ayala y Rosario Félix Corral, quienes supieron sacar adelante a sus hijos con gran esfuerzo y dedicación ante las adversidades, pero siempre con el compromiso de cumplir con su deber. A mis hermanos José Alberto, Víctor, Martha Violeta, Cirilo y Edgar Martín por su paciencia y comprensión, sabiendo que hemos compartido grandes retos y adversidades para salir adelante cada uno en su trinchera, les abrazo con amor fraternal.

A mi nueva familia y de los días por venir en mi vida, mi esposa Erika García Villa, quien ha sido pilar y ejemplo de inspiración durante este caminar conjunto, lo has hecho a mi lado, cuando vamos con el mismo empeño, por delante para guiar mis pasos y en no pocas ocasiones para hacerme avanzar, porque en ti he fincado mis esperanzas de vida presente y futura. A nuestros hijos Erikbeth, Hector Jesús, Luna Sofía y Sol Sheccid, por darme la enorme dicha de ser padre, teniendo en ustedes a unas personitas con apego familiar, con valores de responsabilidad, respeto y disciplina en sus ocupaciones como hijos. Sabrán caminar, y emprender sus propios proyectos en base a sus conocimientos y habilidades, pero dedicarles esta obra representa la invitación a que siempre sigan aprendiendo y cultivando su propia sabiduría que los llevara a conseguir siempre lo que se propongan.

A la disciplina de la Educación Física, que precisamente en estos tiempos se somete a debate entre especialistas, políticos y demás interesados, porque espero siempre que se valore en su justa dimensión, la función e impacto de la misma.

A Dios.

Por haberme permitido llegar hasta este punto y haberme dado salud y fortaleza para lograr mis objetivos, además de su infinita bondad y amor.

---

# Agradecimientos

El inicio de proyectos que requieren varios años para su conclusión, como elaborar una tesis doctoral no es posible sin el apoyo de otros, y sobre el camino se van encontrando las personas y medios para completarla, es cuando surgen los sentimientos de agradecimiento por la asistencia profesional, el apoyo motivacional y el acompañamiento, en este sentido quiero dejar patente mi gratitud por todo lo que representan, a las Instituciones, medios y personas que aparecieron en este camino.

A los directores, que con gran profesionalismo y conocimiento han sabido guiar los pasos que inicialmente fueron titubeantes, y sobre el caminar los hicieron firmes. Al Dr. Jorge I. Zamarripa Rivera, quien siendo tan joven asumes grandes retos, gracias por tu dedicación y paciencia que permitieron una buena comunicación, como principio básico para este tipo trabajos, y asumiendo con gran responsabilidad y sin distingo, compartir las huellas del camino. Al Dr. Raúl Fernández Baños, quien ha sabido tratar de un modo muy sensible cada uno de los requerimientos del proceso, y respeto ampliamente su gestión responsable y su liderazgo para acompañarme hasta el tramo final de esta tesis.

A mi esposa Erika García Villa, que supiste oportunamente entrar bajo mi hombro para concluir esta Tesis, tu más que nadie sabes lo que nos ha representado el caminar durante el desarrollo de la misma, pero ante todas las circunstancias vividas, tu disciplina y fortaleza te han alcanzado para compartir tu tiempo y capacidades en este trabajo, sin duda ha sido una prueba más de que nuestras almas se complementan, ante las diversas emociones aprendidas, pero siempre superadas de modo compartido.

A la UANL, institución que ha sido la plataforma de mi formación profesional, sobre la cual se han gestado muy diversas batallas académicas para perseguir tu lema de “Alentar la flama de la verdad”, durante estas luchas de generación y difusión del conocimiento creo firmemente en tus ideales, y mi paso por tus líneas han dejado en mi, grandes experiencias y valores, que me mueven para continuar

---

con empeño y motivación en las tareas presentes y futuras al servicio de ésta gran Universidad.

A la Universidad Estatal de Sonora (UES), por apoyar el proyecto de formación de sus profesores. A las primarias del municipio de Benito Juárez, Sonora, donde se realizó el estudio, por generar las facilidades para llegar hasta cada centro, donde los directivos amablemente accedieron para permitirnos llegar hasta los salones de clase, frente a los alumnos y sus profesores y realizar el levantamiento de datos.



---

## Resumen

En nuestros días, es muy importante considerar que la educación física en la formación básica representa un excelente medio para promover hábitos saludables, pero no todo está implícito en los programas de la clase, el rol del profesor asume gran relevancia para lograr en gran medida dichos propósitos, al gestionar los aprendizajes de los alumnos para este contexto. Dicho papel impacta de manera significativa en la disposición y motivación de los estudiantes para adquirir conocimientos que les permita con altas posibilidades generar un involucramiento que los mantenga en una búsqueda permanente y de manera exitosa de estilos de vida saludables. En el presente trabajo se planteó el propósito de conocer el carácter predictivo del apoyo a la autonomía y el estilo controlador por parte del profesor durante las actividades en la clase de educación física con las diferentes formas de motivación (Autónoma, Controlada, No Motivación), y éstas su vez con la satisfacción/diversión y aburrimiento como variables resultantes. La muestra fue seleccionada (error muestral del  $\pm 3\%$  y un nivel de confianza del 95%) de las escuelas primarias del municipio de Benito Juárez, en el estado de Sonora, México, participando un total de 500 estudiantes, de los cuales 254 fueron hombres (50.8%), y 246 mujeres (49.2%). El grupo de edad con mayor cantidad fue el de 11 años con un 48% y el grupo con menor frecuencia fue el de 13 años, con un 1%. En todos los casos, tenían como mínimo una frecuencia de la clase de educación física, y un profesor o responsable de la misma formalmente asignado. Para analizar las propiedades psicométricas de los cuestionarios, se realizaron los procedimientos estadísticos recomendados, como el Análisis Factorial Exploratorio (AFE), el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), para adecuar los modelos con diferentes índices de ajuste ( $\chi^2/df$ ; NNFI, CFI, RMSEA), así mismo el análisis de consistencia interna, y de ecuaciones estructurales. Entre los resultados esperados, se pudo confirmar la relación positiva y predictiva entre el apoyo a la autonomía y la motivación autónoma y ésta a su vez con la satisfacción/diversión como variable resultante del estudio. Sin embargo, la relación negativa esperada entre apoyo a la autonomía con la motivación controlada, no se presentó en nuestro estudio. Se confirma el resultado esperado, de relación positiva entre el estilo controlador y la no motivación, y esta

---

con el aburrimiento. El estudio nos permite confirmar que el apoyo a la autonomía como contexto social, tiene un carácter predictivo con las motivaciones en el contexto de la clase de educación física, y así mismo con los efectos resultantes, como la satisfacción/diversión y aburrimiento, variables integradas en el estudio. Se acepta el modelo adaptado al contexto mexicano y se proponen futuras líneas de investigación en sus relaciones estudiadas para ampliar el conocimiento y respalde las estrategias que los profesores puedan adoptar para generar habilidades y actitudes más determinadas en la infancia mexicana.

---

## Abstract

Nowadays, it is very important to consider that the physical education in basic training, represents an excellent way to promote healthy habits, but not everything is implicit in class programmes, the role of the teacher assumes great relevance to achieve in large measure these purposes, to manage the learning of students for this context. This role impacts significantly on the disposition and motivation of students to acquire knowledge which allowed high possibilities to generate an involvement that keep them in a permanent search and successful way of styles of healthy life. In the present study arose the purpose to know the predictive nature of autonomy and controlling style from the teacher support during activities in the physical education class with different forms of motivation (autonomous, controlled, No motivation), and these his time with satisfaction/fun and boredom as resulting variables. The sample was selected (sample error of  $\pm 3\%$  and a confidence level of 95%) of primary schools of the municipality of Benito Juárez, in the State of Sonora, Mexico, involved a total of 500 students, of which 254 were men (50.8%), and 246 women (49.2%). The largest age group was 11 years with 48% and the Group less frequently was 13 years old, with a 1%. In all cases, they had at least a frequency of physical education classes, and a professor or head of the same formally assigned. To analyze the psychometric properties of the questionnaires, the best statistical practices, as the analysis factor exploratory (AFE), confirmatory factor analysis (AFC), were carried out to adapt with different models ( $\chi^2/df$  adjustment indices; NNFI, CFI, RMSEA), likewise the analysis of internal consistency, and structural equations. Among the expected results, it was able to confirm the positive and predictive relationship between support for autonomy and autonomous motivation and this in turn with the satisfaction/fun as resulting from the study. However the negative relationship expected between support for autonomy with the controlled motivation, is not presented in our study. Confirms the expected result, positive relationship between the driver style and no motivation, and this with the boredom. The study allows us to confirm that support for autonomy as a social context, has a predictive character motivations in the context of the physical education class, and likewise with the effects, such as the satisfaction/fun and



---

boredom, variables in the study. Accept the model adapted to the Mexican context and future lines of research studied relationships are proposed to expand the knowledge and support strategies that teachers can take to generate certain attitudes and skills in Mexican children.

---

## Índice

<b>RESUMEN .....</b>	<b>IV</b>
<b>..... 1</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
JUSTIFICACIÓN .....	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	2
<b>OBJETIVOS .....</b>	<b>5</b>
OBJETIVO GENERAL .....	5
OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	5
HIPÓTESIS .....	6
<b>..... 1</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS .....</b>	<b>13</b>
1.1 TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN .....	13
1.1.1 TEORÍA DE LA EVALUACIÓN COGNITIVA. ....	13
1.1.2 TEORÍA DE LA INTEGRACIÓN ORGÁNICA. ....	14
1.1.3 TEORÍA DE ORIENTACIONES DE CAUSALIDAD .....	14
1.1.4 TEORÍA DE LAS NECESIDADES BÁSICAS .....	15
1.1.5 TEORÍA DE CONTENIDO DE META. ....	15
1.1.6 TEORÍA DE LA MOTIVACIÓN EN LAS RELACIONES .....	16
1.2 TEORÍA DE LA EVALUACIÓN COGNITIVA .....	16
1.2.1 APOYO A LA AUTONOMÍA .....	19
1.2.2 ESTILO CONTROLADOR. ....	21
1.3 EL CONTINUO DE LA MOTIVACIÓN .....	22
1.3.1 LA NO MOTIVACIÓN (AMOTIVATION) .....	23
1.3.2 LA MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA. ....	24
1.3.2.1 REGULACIÓN EXTERNA .....	24
1.3.2.2 REGULACIÓN INTROYECTADA .....	25
1.3.2.3 REGULACIÓN IDENTIFICADA. ....	25
1.3.2.4 REGULACIÓN INTEGRADA. ....	25
1.3.3 MOTIVACIÓN INTRÍNSECA. ....	26
1.4 ANTECEDENTES DE ESTUDIOS PRELIMINARES EN LA EF .....	26
1.4.1 ESTUDIOS SOBRE LOS ESTILOS INTERPERSONALES Y LA MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA .....	30
1.5 SATISFACCIÓN. TEORÍA DEL BIENESTAR SUBJETIVO .....	38
<b>CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>44</b>
2.1 UNIVERSO Y MUESTRA .....	44
2.2 MATERIALES Y MÉTODOS .....	44
2.3 LA TÉCNICA DE OBSERVACIÓN DOCUMENTAL .....	47
2.4 LA TÉCNICA DE LA ENCUESTA .....	48
2.5 LAS VARIABLES IMPLICADAS .....	49
2.5.1 SISTEMA DE VARIABLES .....	50
2.6 INSTRUMENTOS .....	50
2.6.1 ESTILOS INTERPERSONALES DEL PROFESOR. ....	50
2.6.2 MOTIVACIÓN .....	51
2.6.3 SATISFACCIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA .....	52
2.7 PROCEDIMIENTO .....	53
2.8 PROCESAMIENTO DE DATOS .....	54

---

<b>CAPÍTULO 3. RESULTADOS</b>	<b>58</b>
3.1 ANÁLISIS PRELIMINARES: PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS	58
3.1.1 ESTILOS INTERPERSONALES	58
3.1.1.1 <i>Estadísticos descriptivos</i>	58
3.1.1.2 <i>Análisis Factorial Exploratorio (AFE)</i>	59
3.1.1.3 <i>Análisis Factorial Confirmatorio</i>	60
3.1.1.4 <i>Análisis de consistencia interna</i>	60
3.1.2 MOTIVACIÓN	61
3.1.2.1 <i>Estadísticos descriptivos</i>	61
3.1.2.2 <i>Análisis Factorial Exploratorio (AFE)</i>	63
3.1.2.3 <i>Análisis Factorial Confirmatorio</i>	64
3.1.1.4 <i>Análisis de consistencia interna</i>	64
3.1.3 ESTILOS INTERPERSONALES	66
3.1.3.1 <i>Estadísticos descriptivos</i>	66
3.1.3.2 <i>Análisis Factorial Exploratorio (AFE)</i>	67
3.1.3.3 <i>Análisis Factorial Confirmatorio</i>	68
3.1.1.4 <i>Análisis de consistencia interna</i>	69
3.2 CORRELACIONES ENTRE VARIABLES	69
3.3 MODELO DE MEDIDA	70
3.4 MODELO DE ECUACIONES ESTRUCTURALES	71
<b>CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN</b>	<b>75</b>
4.1 EN RELACIÓN CON EL OBJETIVO GENERAL	75
4.2 EN RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS	75
4.2.1 <i>Apoyo a la autonomía</i>	76
4.2.2 <i>Regulaciones motivacionales</i>	76
4.2.3 <i>Satisfacción/diversión y aburrimiento</i>	76
4.3 EN RELACIÓN CON LAS HIPÓTESIS	79
<b>CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES</b>	<b>82</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>85</b>



---

## Índice de tablas

Tabla 1	
<i>Resultados descriptivos por primarias, tipo de centro, turno, año que cursan, grupo, sexo de los estudiantes, sexo del profesor y si practican algún deporte .....</i>	<i>45</i>
Tabla 2	
<i>Sistema de variables .....</i>	<i>49</i>
Tabla 3	
<i>Ítems que componen la escala de estilos interpersonales del profesor de educación física .....</i>	<i>50</i>
Tabla 4	
<i>Ítems que componen la escala de percepción de locus de causalidad en la educación física .....</i>	<i>52</i>
Tabla 5	
<i>Ítems que componen el la escala de satisfacción en la educación física.....</i>	<i>53</i>
Tabla 6	
<i>Escala de estilos interpersonales. Descriptivos y normalidad.....</i>	<i>58</i>
Tabla 7	
<i>Análisis factorial exploratorio de la escala de estilos interpersonales. Cargas factoriales .....</i>	<i>59</i>
Tabla 8	
<i>Escala de percepción de locus de causalidad. Descriptivos y normalidad.....</i>	<i>62</i>
Tabla 9	
<i>Escala de percepción de locus de causalidad. Cargas factoriales .....</i>	<i>63</i>
Tabla 10	
<i>Ítems que componen la escala de satisfacción en la educación física.....</i>	<i>66</i>
Tabla 11	
<i>Escala de satisfacción en la educación física. Cargas factoriales.....</i>	<i>67</i>
Tabla 12	
<i>Descriptivos y correlaciones entre las variables del estudio.....</i>	<i>69</i>

---

## Índice de figuras

### *Figura 1.*

Modelo hipetitzado del estudio..... 61

### *Figura 2.*

Análisis factorial confirmatorio de la escala de estilos interpersonales del profesor de educación física ..... 61

### *Figura 3.*

Análisis factorial confirmatorio de la escala de locus de causalidad en la educación física ..... 65

### *Figura 4.*

Análisis factorial confirmatorio de la escala de satisfacción intrínseca de la clase de educación física ..... 68

### *Figura 5.*

Modelo de medida. .... 71

### *Figura 6.*

Solución estandarizada del modelo de relaciones entre los estilos interpersonales del profesor, los tipos de motivación y la satisfacción/diversión y aburrimiento de los estudiantes. .... 73

# INTRODUCCIÓN

---

## Introducción

En educación física (EF) así como en otros contextos, es necesario conocer las razones por las cuales los estudiantes se implican y se motivan hacia la clase de educación física, es decir, que espera conseguir al realizar una actividad, cual es el valor de esa actividad y como identificar el éxito y el fracaso (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Sánchez-Fuentes y Martínez-Molina, 2014 Peiro y Sanchís, 2004).

En los últimos años, se ha producido un creciente interés por el estudio acerca de la importancia y utilidad que el alumnado le concede a la clase de EF (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Pérez-Quero, Bracho-Amador, y Sánchez-Fuentes, 2013; Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Pérez-Quero, Ortiz-Camacho, y Bracho-Amador, 2012; Moreno-Murcia, Zomeño, Marin, Ruíz, y Cervelló, 2013).

Los estudios al respecto, se han centrado cada vez más sobre los intereses y motivaciones de los estudiantes en diversos niveles educativos. En este sentido, la motivación, juega un papel clave dentro de este contexto que puede influir en los resultados del rendimiento académico, puesto que, los altos logros de aprendizaje se atribuyen, a menudo, a la alta motivación de los estudiantes y a los ambientes que favorecen la motivación (Moreno-Murcia, Sicilia, Cervelló, Huéscar, y Dumitru, 2011).

Diferentes estudios, han encontrado que los perfiles más autodeterminados son los que más se relacionan con la importancia y utilidad de la EF (Borges, Belando, y Moreno-Murcia, 2014), así como con la satisfacción del alumnado (Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Pérez-Quero, Ortiz-Camacho, y Bracho-Amador, 2012; Moreno-Murcia, Zomeño, Marin, Ruíz, y Cervelló, 2013).

## Justificación

Por lo anterior, el presente trabajo encuentra su *justificación* en la búsqueda de aquellos factores asociados a las conductas autodeterminadas de los estudiantes, para lo cual, la Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 1985; 2000), es

uno de los marcos teóricos más extendidos en la última década y en el cual se sustenta el presente trabajo para estudiar los procesos motivacionales de los estudiantes de educación física.

Dentro de la TAD, el apoyo a la autonomía se presenta cuando el profesor delega a sus estudiantes responsabilidad para realizar tareas de manera individual para fortalecer su aprendizaje, siendo éste, visto de forma positiva. Por el contrario, el estilo controlador es aquel que determina el control absoluto del profesor sobre todas las tareas que deben realizar los estudiantes, el cual puede ser percibido de manera negativa y desencadenar el aburrimiento.

En esta línea, numerosos trabajos señalan que los indicadores de malestar como la no motivación y el aburrimiento son mayores conforme se avanza de educación primaria a secundaria (Gómez, Gámez, y Martínez, 2011; Moreno, Rodríguez, y Gutiérrez, 2003), por lo que existe una necesidad de que la investigación se encamine también a conocer el funcionamiento de estas variables de cara a poder instaurar las medidas preventivas oportunas en los centros educativos.

## **Planteamiento del problema**

Se cuenta con referencia científica de que el estilo interpersonal del profesor es, en cierta medida, un determinante para que el alumno se divierta o se aburra en la clase de EF.

La motivación es uno de los factores más importantes, que recibe la mayor atención debido a su influencia en el éxito académico de los estudiantes (Inglés, Martínez González, García-Fernández, Torregrosa, y Ruiz-Esteban, 2012). Pero la satisfacción de los estudiantes, la diversión y el aburrimiento en la escuela, también pueden determinar su futuro, de hecho, pueden considerarse posibles predictores del abandono escolar y práctica física por parte de los estudiantes.

La intervención docente en las clases de EF se configura con un papel destacado en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a su incidencia en la adopción de comportamientos más activos y saludables (Höner y Demetriou, 2014; Ribeiro et al., 2010).

Particularmente, en el presente estudio, nos planteamos la siguiente *pregunta de investigación*: ¿cómo influyen los estilos interpersonales del maestro en la motivación de los estudiantes, y si esto a su vez permite que los alumnos disfruten o se aburran en la clase de EF?

La pregunta es de tipo descriptiva-correlacional ya que se quiere conocer cuál es el efecto que causa el estilo interpersonal del profesor sobre la motivación, y esta a su vez sobre la satisfacción/diversión y el aburrimiento del estudiante durante las clases de educación física. Atendiendo a las variables del estudio, es de tipo cuantitativo y con relación a la cantidad de tomas o cantidad de veces que se recolectarán los datos es de tipo transversal. Atendiendo al grado de intervención será de tipo no experimental.

La muestra fueron los estudiantes de quinto y sexto grado de las escuelas primarias de la ciudad de Benito Juárez, Sonora, México. Se eligieron los estudiantes de estos grados ya que niños de menor edad podrían presentar complicaciones para responder los cuestionarios (Cecchini, Méndez, y Contreras, 2005).

La recopilación de datos se realizó en los horarios de clases. Los alumnos contestaron a las preguntas de los cuestionarios en un escenario acorde para su aplicación. Antes de la administración de los cuestionarios los alumnos recibieron las instrucciones correspondientes y se les indicó que si requerían ayuda la solicitaran, por lo que, al menos un investigador estuvo presente durante la aplicación. Se cuidó que la aplicación de los cuestionarios se realizará al mismo tiempo con todos los alumnos que participaron en la investigación. Se solicitó que no estuvieran presentes las figuras de autoridad durante la administración de los cuestionarios, tales como el director o maestro de grupo, ya que esto es fundamental para lograr el mayor grado de sinceridad de las respuestas.

Para medir el apoyo a la autonomía se utilizó el Cuestionario de Clima de Aprendizaje (Learning Climate Questionnaire, LCQ) de Williams y Deci (1996). Los diferentes tipos de motivación de los estudiantes se midió con la Escala de Percepción de Locus de Causalidad (Perceived Locus of Causality Scale, PLOC) de Goudas, Biddle y Fox (1994). Finalmente, se utilizó la versión española del Sport Satisfaction Instrument adaptada a EF (SSI-EF) por Baena-Extremera et al., 2012 para medir la satisfacción/diversión y el aburrimiento.

El presente trabajo de investigación consta de introducción y cinco capítulos. En la introducción se presenta el fenómeno de estudio, su relevancia e implicación que justifican la aproximación.

En el Capítulo 1 se expone la fundamentación teórica: Primero, se analizan los orígenes y evolución del problema y del objeto de estudio; luego se describen algunas teorías que exploran la conducta de los profesores dentro de la clase de educación física, se explica la teoría de la autodeterminación en el contexto educativo así como las mini teorías, en la que nos hemos enfocado es la teoría de la evaluación cognitiva y sus variables. Segundo, mediante una revisión de literatura, se exponen algunos estudios que han intervenido con estas variables de estudio. Por último y en tercer lugar, se describe la conceptualización de nuestras variables.

En el Capítulo 2, se presenta la fundamentación metodológica que se plantea para este proyecto de investigación: diseño del estudio, variables implicadas, población, muestra, técnicas de muestreo, estadísticos descriptivos de la muestra, instrumentos de lápiz y papel, procedimientos de recolección de datos y plan de análisis de resultados.

En el Capítulo 3, se presentan los resultados de la investigación que incluyen los descriptivos de los instrumentos del estudio, la normalidad de los datos, los análisis de la fiabilidad interna, el análisis factorial exploratorio y confirmatorio de cada uno de los instrumentos, la correlación entre las variables y la puesta a prueba del modelo previamente hipotetizado (modelo de medida y modelo de ecuaciones estructurales).



En el Capítulo 4 se discuten los resultados donde compararemos nuestro estudio con otros previamente realizados por otros autores, y se interpretarán nuestros resultados para un mejor entendimiento de este. Asimismo, se indicarán las limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación.

En el Capítulo 5 se presentan los hallazgos encontrados en el estudio y se hace ver las limitaciones para esta investigación así como las recomendaciones para trabajos futuros a cerca de este tema.

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Analizar el papel predictor del estilo interpersonal de los profesores de educación física sobre los tipos de motivación y éstos a su vez con el aburrimiento y diversión en estudiantes de quinto y sexto año de escuelas primarias de Benito Juárez, Sonora.

### **Objetivos específicos**

1.- Relacionar el estilo interpersonal de apoyo a la autonomía del profesor de EF con la motivación autónoma, la motivación controlada y la no motivación del estudiante.

2.- Relacionar el estilo interpersonal controlador del profesor de EF con la motivación autónoma, la motivación controlada y la no motivación del estudiante.

3.- Relacionar la motivación autónoma del estudiante con la satisfacción/ diversión y aburrimiento de la clase de EF.

4.- Relacionar la motivación controlada del estudiante con la satisfacción/ diversión y aburrimiento de la clase de EF.

5.- Relacionar la no motivación del estudiante con la satisfacción/diversión y aburrimiento en la clase de EF.

### **Hipótesis**

H1. Se espera que el apoyo a la autonomía se relacione positivamente con la motivación autónoma y negativamente con la motivación controlada y la no motivación.

H2. El estilo controlador del profesor se relaciona negativamente con la motivación autónoma y positivamente con la motivación controlada y la no motivación.

H3. La motivación autónoma se relaciona positivamente con la satisfacción/diversión y negativamente con el aburrimiento.

H4. La motivación controlada se relaciona positivamente con el aburrimiento y negativamente con la satisfacción/diversión.

H5. La no motivación se relaciona positivamente con el aburrimiento y negativamente con la satisfacción/diversión.

# **1.FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

---

## **Capítulo 1. Fundamentos teóricos**

### **1.1 Teoría de la autodeterminación**

La teoría de la autodeterminación es una macro-teoría explicativa basada empíricamente en el comportamiento humano y el desarrollo de la personalidad. El análisis de la TAD se centra principalmente en el nivel psicológico, y diferencia los tipos de motivación a lo largo de un continuo controlador a autónomo (Decy y Ryan, 1985). La teoría, está particularmente interesada en cómo los factores socio-contextuales apoyan o impiden que las personas prosperen a través de la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas de competencia, relación y autonomía. Aunque la teoría es psicológica, la investigación también ha prestado atención a los fundamentos biológicos de estos procesos psicológicos y los ubica en una perspectiva evolutiva.

En este apartado se proporciona una descripción general de las seis mini-teorías que componen la TAD; una discusión de una variedad de fenómenos relacionados con el desarrollo humano; un argumento para la aplicabilidad de la teoría a los dominios de la vida real, como la educación, la atención médica, el trabajo, la psicoterapia, el deporte y los mundos virtuales; y una consideración de los factores sociales, políticos y culturales que influyen en las motivaciones y las satisfacción de las necesidades básicas.

#### **1.1.1 Teoría de la evaluación cognitiva.**

La teoría de la evaluación cognitiva (TEC), la primera de las mini teorías, se centra exclusivamente en la motivación intrínseca. La principal preocupación de la TEC es cómo los eventos en el entorno social impactan la motivación intrínseca (Decy y Ryan, 1985).

Esta teoría postula que los eventos tales como recompensas, evaluaciones o comentarios tienen un significado particular o una significación funcional que predice el impacto de estos eventos en la motivación intrínseca. Este significado se refiere en

gran medida a las implicaciones de tales eventos para la propia autonomía o competencia (Decy y Ryan, 1985).

### **1.1.2 Teoría de la integración orgánica.**

La teoría de integración orgánica (TIO, Ryan, Connell y Deci, 1985) es la segunda miniteoría dentro de TAD, que se refiere al desarrollo de la motivación extrínseca a través del proceso de integración, describiendo así los medios a través de los cuales los comportamientos extrínsecamente motivados se vuelven autónomos. La TIO aborda tanto las tendencias inherentes a internalizar e integrar las regulaciones sociales y culturales como los factores en los contextos sociales que promueven o inhiben la internalización y la integración (Ryan y Connell, 1989). Por lo tanto, se encuentra en la interfaz de la psicología social y del desarrollo.

Además, dado que la dinámica entre la socialización y la internalización opera en todos los contextos del mundo, la TIO es también la piedra angular de los modelos transculturales de TAD (por ejemplo, Chirkov et al., 2003; Miller, Das y Chakravarthy, 2011; Roth, Assor, Kanat-Maymon, y Kaplan, 2006).

### **1.1.3 Teoría de orientaciones de causalidad.**

Los aspectos de la personalidad de la TAD, han sido investigados en parte con conceptos de diferencia individual esbozados en una tercera mini teoría llamada teoría de orientaciones de causalidad (TOC). Para (Decy y Ryan, 1985) las diferencias individuales representan un resultado de desarrollo de la persona que interactúa con el entorno social a lo largo del tiempo. La evaluación de estas características relativamente duraderas de la persona permite la predicción de varios resultados significativos.

Aunque una serie de conceptos de diferencia individual han sido de interés para los investigadores de TAD, los relativos a las orientaciones de causalidad (Deci y Ryan, 1985) han sido las diferencias individuales más ampliamente investigadas.

#### **1.1.4 Teoría de las necesidades básicas.**

En consecuencia, (Decy y Ryan, 1985) desarrollaron una cuarta miniteoría, a saber, la teoría de las necesidades psicológicas básicas (TNPB), para detallar cómo la dinámica de las necesidades básicas afecta el bienestar y la vitalidad. Un aspecto especialmente interesante en la TNPB es cómo el apoyo a las necesidades promueve y la frustración a las necesidades socava el funcionamiento saludable en todos los niveles de desarrollo humano y contextos culturales. Más profundamente, la dinámica de la frustración de la necesidad explica el desarrollo de muchas formas de psicopatología e incluso resultados negativos de salud física (Ryan, Deci, et al., 2006).

También, vemos cómo la satisfacción de las necesidades afecta la energía humana, o la vitalidad, como un marcador central de bienestar (Martela, DeHaan y Ryan, 2016). Finalmente, (Decy y Ryan, 1985) han investigado cómo la toma de conciencia satisface las necesidades y, por lo tanto, el funcionamiento completo y saludable.

#### **1.1.5 Teoría de contenido de meta.**

Una quinta mini teoría derivada a través de TAD se refiere a los objetivos de las personas y sus relaciones con las necesidades básicas de satisfacción y bienestar, es decir, la teoría de contenido de meta (TCM). Las personas tienen una gama de objetivos de vida duraderos empíricamente como también teóricamente, caen en dos categorías generales que han sido llamadas aspiraciones intrínsecas y extrínsecas (Kasser y Ryan, 1996).

Las aspiraciones intrínsecas son aquellas metas que son gratificantes por derecho propio, que proporcionan una satisfacción relativamente directa de las necesidades psicológicas fundamentales para la autonomía, la competencia y la relación. Los ejemplos son el crecimiento personal, las relaciones significativas y las contribuciones de la comunidad. Las aspiraciones extrínsecas, por el contrario, son aquellas construidas alrededor de satisfacciones contingentes: hacen una prioridad

de objetivos que no son en sí mismos satisfactorios, pero que pueden ser vistos como instrumentos para satisfacer las necesidades no satisfechas. Incluyen objetivos tales como obtener riqueza y bienes materiales, adquirir fama y poder, y mantener el atractivo y la imagen exterior.

#### **1.1.6 Teoría de la motivación en las relaciones.**

La miniteoría más reciente dentro de TAD, teoría de la motivación en las relaciones (TMR), resume que las relaciones interpersonales de alta calidad, tanto entre individuos como dentro de grupos, dependen de la capacidad de los individuos para experimentar no solo positividad o consideración pero también respeto por la autonomía, esto es verdad desde el apego temprano del infante hasta la vejez (Decy y Ryan, 1985).

Esta teoría reconoce que la relación, una necesidad psicológica central en sí misma, no solo fomenta la internalización de las prácticas sociales, sino que también es facilitada o eliminada recíprocamente por ellas. La TMR también aborda más específicamente la naturaleza entrelazada de las necesidades de autonomía y relación y su sinergia en relaciones verdaderamente receptivas y mutuamente satisfactorias. En particular para este estudio, nos centraremos en la TEC.

#### **1.2 Teoría de la evaluación cognitiva**

La (TEC) representa una miniteoría formal desarrollada dentro de TAD que se enfoca en factores que facilitan o socavan la motivación intrínseca. TEC fue la primera de las mini teorías de TAD y se desarrolló principalmente durante las décadas de 1970 y 1980 para organizar e integrar los resultados de estudios experimentales emergentes sobre cómo las recompensas, los castigos, las evaluaciones, los comentarios y otros eventos extrínsecos afectan la motivación intrínseca.

Al principio, el TEC se probó principalmente en experimentos de laboratorio, permitiendo interpretaciones causales de los factores que influyen en la motivación



intrínseca. La suposición de TAD no es que los eventos socio-contextuales "causen" la motivación intrínseca; por el contrario, la motivación intrínseca se entiende como una propensión humana desarrollada e inherente. Las causas últimas de la motivación intrínseca, es decir, se encuentran en las ventajas selectivas que esta propensión produjo en la prehistoria humana. Sin embargo, comenzamos con la creencia de que esta propensión inherente podría ser mejorada o disminuida por factores socio-contextuales.

En consecuencia, TEC se centra en las condiciones proximales que facilitan, mantienen y mejoran la motivación intrínseca o, alternativamente, la disminuyen y socavan. TEC se introdujo en la década de 1970 (Deci, 1975) y se refinó a principios de 1980 (por ejemplo, Deci y Ryan, 1980a; Ryan, 1982; Ryan, Mims, y Koestner, 1983), y sin embargo sus elementos centrales han permanecido en gran parte intactos y empíricamente bien soportado desde ese momento. Así, ha habido avances en la comprensión tanto de los matices de la motivación intrínseca a lo largo de diversos períodos de desarrollo y diferentes dominios de actividad y sus soportes fisiológicos y neurológicos.

TEC representa tanto una psicología social de motivación intrínseca (ya que especifica cómo los aportes y contextos sociales afectan la motivación intrínseca y los procesos y resultados asociados a ella) como una perspectiva de personalidad, en la que especifica un aspecto central de la naturaleza humana y su desarrollo. En su forma más general, TEC argumenta que los eventos que afectan negativamente la experiencia de autonomía o competencia de una persona disminuirán la motivación intrínseca, mientras que los eventos que respaldan las percepciones de autonomía y competencia mejorarán la motivación intrínseca.

Además, la teoría argumenta además que las satisfacciones de competencia y autonomía son necesarias para mantener la motivación intrínseca. Por ejemplo, desde una perspectiva de TEC, las experiencias de autoeficacia (Bandura, 1989) y el desafío óptimo (Csikszentmihalyi, 1975; Deci, 1975), ambas relacionadas con la competencia, contribuyen a la motivación intrínseca, pero a las experiencias de

autonomía, que no son consistentes con el enfoque social-cognitivo de Bandura (ver Bandura, 1989, 1997) ni formalizados dentro del modelo de "flujo" de Csikszentmihalyi (1975), también son críticamente importantes en TEC. Además, debido a que la motivación intrínseca es más robusta en un contexto de seguridad relacional y puede mejorarse mediante un sentido de pertenencia y conexión. La TEC sugiere que la relación también juega un rol en la motivación intrínseca, especialmente para actividades que tienen un elemento social.

Esta teoría presenta 5 proposiciones, nosotros nos centraremos solamente en la III y la IV debido a las variables involucradas.

Proposición III: los eventos externos relevantes para el inicio y la regulación del comportamiento tienen tres aspectos, cada uno con un significado funcional. El aspecto informativo, que transmite información sobre la competencia autodeterminada, facilita un locus percibido interno de causalidad y competencia percibida, apoyando así la motivación intrínseca. El aspecto controlador, que presiona a las personas a pensar, sentir o comportarse de maneras particulares, facilita un locus de causalidad percibido externamente, lo que disminuye la motivación intrínseca.

El aspecto no motivante, que significa incompetencia para obtener resultados y/o una falta de valor para ellos, socava la motivación intrínseca y extrínseca y promueve la no motivación. La relevancia relativa de estos tres aspectos para la persona, que puede verse influida por factores en el contexto interpersonal y en la persona, determina la importancia funcional del evento y, por lo tanto, su impacto en la motivación intrínseca.

Proposición IV: los contextos interpersonales se pueden caracterizar en términos del grado en que el clima motivacional tiende a controlar, apoyar la autonomía o motivar. Esta cualidad del clima interpersonal dominante afecta directamente la motivación y la probable interpretación o significado funcional de eventos específicos, con los correspondientes efectos sobre la motivación intrínseca. Los entornos que más facilitan la motivación intrínseca son aquellos que respaldan

las necesidades psicológicas básicas de la gente para la autonomía, la competencia y la relación.

### **1.2.1 Apoyo a la autonomía.**

Dentro del contexto escolar, el apoyo a la autonomía se refiere al esfuerzo de instrucción para proporcionar a los estudiantes un entorno de aula y una relación profesor-alumno que pueda respaldar la necesidad de autonomía de sus alumnos. El apoyo a la autonomía es el sentimiento y la conducta interpersonal que el maestro proporciona durante la instrucción, primero para identificar, luego vitalizar y nutrir, y eventualmente para desarrollar, fortalecer y hacer crecer los recursos de motivación internos de los estudiantes.

El apoyo a la autonomía por el docente, que dice y hace durante la instrucción varía ampliamente. Aun así, los maestros que apoyan la autonomía tienden a compartir tres aspectos fundamentales: (1) adoptar la perspectiva y marco de referencia durante la instrucción de los estudiantes; (2) invitar, bienvenido, e incorporar pensamientos, sentimientos, sugerencias y comportamientos de los estudiantes en el curso de la clase; y (3) promulgar alguna constelación de los siguientes cinco comportamientos de instrucción discutidos en los párrafos siguientes. Aquí, es importante señalar que estos cinco actos de instrucción se han validado empíricamente como la autonomía (Reeve y Jang, 2006) y el compromiso (Reeve, et al., 2004, Reeve y Jang, 2006) apoya y por lo tanto puede que la función sea la práctica recomendada para apoyar la autonomía del estudiante.

Reeve (2009) propone cinco comportamientos de instrucción que los profesores pueden adoptar para ser más autosuficientes: (a) fomentar la motivación intrínseca, (b) ofrecer justificación para las tareas, (c) utilizar lenguaje informativo / no controlador, (d) mostrar paciencia para el aprendizaje del estudiante y (e) reconocer y aceptar las expresiones de los estudiantes de afecto negativo. En las siguientes secciones, destacaremos algunas de las maneras prácticas en que los profesores pueden operacionalizar el apoyo de autonomía en sus clases.

a. Fomentar la motivación intrínseca

Para fomentar la motivación intrínseca en los estudiantes, los maestros deben encontrar formas de coordinar las actividades de instrucción con las preferencias de los estudiantes, los intereses, el sentido del disfrute, el sentido del desafío, las competencias y la elección de decisiones (Reeve, et al. 2004). Por ejemplo, el profesor de EF puede permitir a la clase diseñar actividades de aprendizaje interesantes de su elección, así como permitir a los estudiantes disponer de algún tiempo para leer o investigar más sobre el tema actual que se está enseñando.

b. Ofrecer justificación para las tareas

Al pedir a los estudiantes que participen en actividades potencialmente desinteresantes o que sigan las reglas, los maestros podrían apoyar la autonomía de los estudiantes ofreciendo una justificación (o un flujo constante de razones) (Reeve, 2009). Por ejemplo, un profesor que desee enseñar orientación a los estudiantes puede destacar la importancia real de los ángulos en la lectura de mapas y otras aplicaciones interdisciplinarias.

c. Usar lenguaje informativo / no controlador

Los profesores podían confiar en el lenguaje informativo y no controlador para apoyar la autonomía al comunicar los requisitos. Por ejemplo, un maestro de EF puede notar en una lección que un estudiante está fuera de la tarea, baja en motivación e intencionalmente perturbador para el aprendizaje de otros estudiantes.

d. Mostrar paciencia para el aprendizaje de los estudiantes

Cuando los estudiantes están desarrollando habilidades en tareas que no son familiares o complejas, los maestros deben mostrar paciencia para el aprendizaje de los estudiantes. Pueden hacerlo tomando tiempo para escuchar, estimulando la iniciativa y el esfuerzo, dando tiempo para que los estudiantes trabajen a su manera, ofreciendo consejos útiles cuando los estudiantes parecen atascados, alabando signos de progreso, posponiendo el consejo hasta que entiendan primero los

objetivos de los estudiantes y la perspectiva y proporcionar el andamiaje cuando sea necesario e invitado (Reeve y Jang, 2006).

Por ejemplo, un maestro puede notar que sus estudiantes en una clase de EF enfrentan dificultades en la comprensión de los conceptos enseñados. En lugar de decir: "Aquí, déjenme mostrarles cómo hacerlo", el profesor podría hacer preguntas orientadoras para dirigir a los estudiantes hacia el enfoque en el concepto y permitir a los estudiantes el espacio para pensar y figurar por sí mismos mientras continúan participando.

e. Tratar con afecto negativo / mal comportamiento

La forma en que los maestros se ocupan del comportamiento de los estudiantes fuera de la tarea y no comprometidos también tiene implicaciones para la motivación de los estudiantes. A veces en las lecciones, las preferencias de los estudiantes están en desacuerdo con las solicitudes del maestro y los requisitos.

Por ejemplo, un maestro puede querer que su clase de educación física practique driblar una pelota de baloncesto. Ella ha diseñado una serie de tareas progresivas para su clase para ayudarles. Sin embargo, algunos de sus estudiantes pueden percibir que las tareas son aburridas e irrelevantes. Una maestra de control eliminaría estos efectos negativos e impondría sus demandas a la clase.

Alternativamente, después de escuchar los comentarios de sus estudiantes, un maestro que apoya la autonomía podría decidir hacer la lección más interesante usando juegos para enseñar habilidades en lugar de usar ejercicios y tareas.

### **1.2.2 Estilo Controlador.**

Según la TAD, un estilo de control puede expresarse en al menos dos maneras diferentes, es decir, como una enseñanza externa o interna (Ryan, 1982, Soenens y Vansteenkiste, 2010; Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, y Matos, 2005).

Además de ser controladores, los profesores también pueden frustrar las necesidades de los estudiantes, en particular su necesidad de competencia, creando un entorno caótico (Reeve, 2009). Los maestros caóticos crean confusión entre los estudiantes al ejercer una estructura ilógica e incoherente al introducir tareas y expresar comentarios ambiguos o incluso críticas destructivas (Reeve y Jang, 2006).

Control y autonomía representan un continuo bipolar único para conceptualizar la calidad o el clima de aprendizaje del estilo motivador de un profesor hacia los estudiantes (Deci, Schwartz, Sheinman y Ryan, 1981). Este concepto es un importante constructo educativo porque los estudiantes de profesores que apoyan la autonomía muestran un desempeño del salón de clases y resultados educativos más marcadamente positivos que los estudiantes de maestros controladores (Reeve y Jang, 2006; Ryan y Deci, 2000).

El estilo controlador del profesor, por otro lado, es el sentimiento interpersonal y la conducta que el maestro proporciona durante la instrucción para presionar a los estudiantes a pensar, sentir o comportarse de la manera prescrita por el maestro (Reeve, 2009). En la práctica, los maestros que controlan desatienden o incluso frustran las motivaciones internas de los estudiantes y, en cambio, evitan estos recursos motivacionales para (1) decir o prescribir lo que los estudiantes piensan, sienten y hacen y (2) aplicar sutiles o presión sutil hasta que los estudiantes renuncian a sus propias preferencias para adoptar el curso de acción prescrito por el profesor.

### **1.3 El continuo de la motivación**

La TAD es una teoría de la motivación, basada en la suposición de que todos los seres humanos, incluyendo tanto a los estudiantes como a los profesores, tienen tendencias innatas para crecer e integrar las experiencias de vida en curso (Deci y Ryan, 2000); Como hemos visto, según la TAD, existen tres tipos distintos de motivación (no motivación o *amotivación*, motivación extrínseca y motivación intrínseca) que conducen a diferentes resultados afectivos, cognitivos y de

comportamiento basados en el grado en que el comportamiento ha sido interiorizado e integrado en el yo.

Este proceso puede ser visto en términos de un continuo donde los tipos de motivación se dividen en regulaciones conductuales que se colocan desde las menos internalizadas (o autodeterminadas) hasta las más (Ryan, 1995). Cuando se considera el continuo, Deci y Ryan (2000) proponen que la forma de motivación menos internalizada (o autodeterminada) es la no motivación, que consiste en la no regulación. Está marcada por una falta de intención de actuar (Deci y Ryan, 2002).

Moviéndose a lo largo del continuo hacia formas más autodeterminadas de motivación es la motivación extrínseca, en la que Deci y Ryan (1985, 2000) sugieren que puede dividirse en cuatro tipos de regulación, desde lo menos hasta lo más internalizado: externa, introyectada, identificada, e integrada.

Finalmente, la orientación de la motivación más autodeterminada es la regulación intrínseca, donde el placer derivado de la conducta se encuentra en el comportamiento mismo. Se caracteriza por un compromiso espontáneo en la actividad alimentada por el interés, la curiosidad y la dificultad de la tarea (Deci y Ryan, 2002).

### **1.3.1 La no motivación (*amotivation*).**

Es el estado en que se carece de intención para actuar, se manifiesta en individuos que no son capaces de percibir una contingencia entre sus conductas y los resultados subsecuentes de su conducta (Deci y Ryan, 1985b), la cual, carece de intención y un sentido de causa (Ryan y Deci, 2000).

Se produce cuando el individuo no tiene ninguna intención de realizar la actividad porque no se siente capaz para ello o porque no cree que conseguirá el resultado deseado. La causa de ésta puede ser que la actividad programada esté desorganizada. También se asocia con sentimientos de frustración, miedo o depresión. Cuando una persona está no motivada, simplemente no actúa o actúa

pasivamente, es decir, ellos realizan los movimientos sin intención de hacer lo que están haciendo (Deci y Ryan, 2002).

### **1.3.2 La motivación extrínseca.**

El proceso de integración consiste en la internalización y la asimilación recíproca de conocimientos y experiencias, lo que hace que las personas estén más unificadas dentro de su sentido del yo (Ryan y Deci, 2012).

Ryan et al. (1983), encontraron que cuando las recompensas monetarias se daban de una manera de apoyo a la autonomía, los participantes estaban mucho más intrínsecamente motivados que cuando se les daba de manera controladora. Además, tales recompensas que eran contingentes de rendimiento y dadas en un contexto de apoyo a la autonomía no eran perjudiciales en relación con una condición neutral sin recompensas ni retroalimentación. En la consideración de la motivación extrínseca de actividades poco interesantes, Ryan y Deci (2000) argumentaron que las motivaciones y estructuras extrínsecas pueden ser internalizadas e integradas en diversos grados, y el grado en que un motivador o estructura es internalizado y asimilado afectará el grado en que la regulación conductual resultante será autónoma.

Un segundo tipo de motivación extrínseca implica una internalización parcial en la cual una regulación o contingencia es adoptada por una persona, pero no aceptada como propia. Este tipo de internalización, denominado *introjección*, implica la internalización de un control externo, pero manteniendo su naturaleza controladora en una forma muy parecida a la que había tenido cuando la regulación era externa.

#### **1.3.2.1 Regulación externa.**

Es la forma menos autónoma de la motivación extrínseca y la más próxima a la desmotivación. Se refiere a la regulación que es impulsada por factores como premios, castigos, (Vansteenkiste, Lens y Deci, 2006). Se produce cuando un individuo realiza una actividad para satisfacer una demanda o conseguir una



recompensa o por el simple hecho de evitar un castigo, aunque la tarea le resulte poco interesante para él (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000a; Ryan y Deci, 2000b). Esta regulación externa es la típicamente contrastada con la motivación intrínseca en los primeros estudios de laboratorio y de campo (Ryan y Deci, 2000b).

#### **1.3.2.2      *Regulación introyectada.***

Es la siguiente regulación en dirección a la motivación autónoma. Se produce cuando se realiza una tarea con el fin de evitar sentimientos de culpabilidad y disminuir el grado de ansiedad (e.g., cuando se participa en alguna actividad para no sentir culpa). Las personas se involucran en una actividad para cumplir con una presión interna más que en la búsqueda del autoengrandecimiento, evitando así sentimientos de vergüenza (Vansteenkiste, Lens y Deci, 2006).

Involucra una regulación externa siendo internalizada en un sentido parcial (no tan profundo), es decir, se encuentra dentro de la persona pero no es considerada como una parte que la integra (Deci y Ryan, 2002). Se produce cuando se realiza una tarea con el fin de evitar sentimientos de culpabilidad y disminuir el grado de ansiedad.

#### **1.3.2.3      *Regulación identificada.***

Es un tipo regulación un poco más determinada y autónoma, es decir, más próxima a la intrínseca (aunque sigue siendo motivación extrínseca). Se produce cuando el comportamiento se considera importante para los objetivos del sujeto, por ejemplo, reconocer los valores obtenidos por su participación en clase de educación física (salud, bienestar); el alumno participa voluntariamente aunque la clase sea poco agradable (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000a).

#### **1.3.2.4      *Regulación integrada.***

Representa la forma más autónoma de la motivación extrínseca (Ryan y Deci, 2000a). La integración se produce cuando las regulaciones han sido identificadas, evaluadas y asimiladas, lo que significa que han sido introducidas dentro de la

congruencia con los valores personalmente aprobados, con los objetivos y con las necesidades que ya son parte del yo (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000b).

Las acciones que caracterizan a la regulación integrada comparten muchas cualidades con la motivación intrínseca, aunque aún son consideradas como extrínsecas porque se realizan para obtener resultados separables y no por interés, disfrute o placer inherente, es decir, aún son instrumentales a un resultado separable cuyo valor es integrado consigo mismo (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000a).

### **1.3.3 Motivación Intrínseca.**

Es un fenómeno que refleja un potencial positivo de la naturaleza humana con una tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, a extender y ejercitar las propias capacidades, a explorar y aprender (Ryan y Deci, 2000b); refleja el interés humano e innato para aprender y asimilar (Ryan y Deci, 2000a); permite a las personas involucrarse en sus actividades de un modo espontáneo y libre, ya que se fundamenta en la experiencia del interés y del disfrute (Ryan y Deci, 2002), en la necesidad innata del organismo para la competencia y la autodeterminación que dinamiza una amplia variedad de conductas y procesos psicológicos para los cuales, la principal recompensa son las experiencias de eficacia y autonomía (Deci y Ryan, 1985a).

## **1.4 Antecedentes de estudios preliminares en la EF**

Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Sánchez-Fuentes y Martínez-Molina (2014) realizaron un estudio con el objetivo de conocer cómo el apoyo a la autonomía percibida, motivación y satisfacción hacia la EF, predicen la importancia y utilidad de dicha asignatura en una muestra de 758 alumnos (45.8% hombres; 54.2% mujeres) de educación secundaria de centros públicos de la región de Murcia, España. El rango de edad estuvo comprendido entre 13 y 18 años ( $M = 15.22$ ;  $DT = 1.27$ ). La distribución por cursos fue la siguiente: 343 (45.3%) estudian 2º de ESO; 152 (20.1%), 3º de ESO; 206 (27.2%), 4º de ESO; y 57 (7.5%), 1º de bachillerato. Para medir el apoyo a la autonomía se utilizó la versión española adaptada a la

educación física del *Learning Climate Questionnaire* (LCQ, Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes, y Martínez-Molina, 2014). El LCQ consta de 14 ítems en el que se les pide que indiquen el grado de acuerdo o desacuerdo con los mismos. Las respuestas se recogen sobre una escala tipo Likert de 7 puntos que oscila desde (1) Muy en desacuerdo a (7) Muy de acuerdo. Además se utilizó también el *Sport Satisfaction Instrument* (SSI). Se utilizó la versión española del sport adaptada a EF (SSI-EF, Baena-Extremera et al., 2012). El SSI-EF consta de 8 ítems para medir la satisfacción intrínseca en una actividad deportiva mediante dos subescalas que miden satisfacción/diversión (5 ítems) y aburrimiento (3 ítems) en la práctica deportiva. En las instrucciones se pide a los participantes que indiquen su grado de acuerdo con los ítems que reflejan criterios de diversión o aburrimiento, recogiendo las respuestas en una escala de ítems politómicos de 5 puntos que oscila desde (1) muy en desacuerdo a (5) muy de acuerdo. En cuanto a los resultados podemos destacar que existe alta consistencia interna en la escala de LCQ ( $\alpha = .95$ ) y de aceptable para la subescala satisfacción/diversión fue de  $\alpha = .77$  y la de aburrimiento,  $\alpha = .71$ . Se realizaron análisis descriptivos, correlacionales y ecuaciones estructurales, los resultados indican una alta motivación y satisfacción hacia la asignatura, siendo siempre mayor en los chicos los resultados de todas las variables analizadas, el estudio demuestra la influencia del apoyo a la autonomía en la importancia de la EF a través de la motivación intrínseca y la satisfacción del alumnado.

Por otra parte, Baena-Extremera y Granero-Gallegos (2015) analizaron un modelo de predicción de las orientaciones de metas sobre la satisfacción con la educación física y la escuela. La muestra fue de 202 hombres y 208 mujeres de educación secundaria de centros públicos de Murcia, con edades entre 13 y 16 años. Se utilizó un cuestionario compuesto por la escala de metas de logro 2x2, y las escalas de satisfacción con la EF y de satisfacción intrínseca a la escuela. Se realizaron análisis descriptivos y modelos de regresión estructurales. Destacan los altos valores de aproximación-maestría y de satisfacción/diversión, siendo mayor en educación física que en la satisfacción en la escuela. En el modelo estructural, la aproximación-maestría es el único predictor de la satisfacción/diversión en la

educación física, siendo ésta predictora de la satisfacción/diversión en la escuela, pero no a la inversa.

En otro estudio, Ruiz–Juan (2015) analizó las propiedades psicométricas del *Achievement Goals Questionnaire* (AGQ) y el *Perceptions of Teacher's Emphasis on Goals Questionnaire* (PTEGQ) en español, para determinar la fiabilidad, la validez de constructo interna, así como la validez externa partiendo de la hipótesis de que las metas de logro y clima motivacional percibido en EF pueden predecir la motivación y la satisfacción intrínseca en los sujetos que realizan actividad físico-deportiva de tiempo libre. Participaron 2,168 estudiantes del primer curso de Enseñanza Secundaria (cursos equivalentes en los tres países), seleccionados aleatoriamente para participar en un estudio longitudinal, de Costa Rica (423), México (408) y España (1337), siendo 1,052 chicos (50.40%), 1037 chicas (49.60%) y 79 no reflejaron el sexo, de centros públicos (86.60%) y concertados (13.40%). El rango de edad estuvo entre los 11 y los 16 años ( $M = 12.49$ ;  $DT = .81$ ), siendo la edad media en chicos 12.53 ( $DT = .87$ ) y 12,44 ( $DT = .74$ ) en chicas. Se realizó entre febrero-junio de 2011. Las muestras fueron equivalentes en los tres países. Se utilizó el Cuestionario de Satisfacción Intrínseca en el Deporte de Balaguer, Atienza, Castillo, Moreno y Duda (1997) y la versión en español del Sport Satisfaction Instrument (SSI) de Duda y Nicholls (1992) para determinar el grado de divertimento cuando se realiza actividad físico-deportiva en tiempo libre. Consta de 8 ítems divididos en dos escalas que miden diversión (5 ítems) y aburrimiento (3 ítems) en la práctica deportiva. Los sujetos indicaron el grado de acuerdo con los ítems, recogándose las respuestas en escala Likert que oscila desde 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). Diversos estudios muestran su validez exploratoria, confirmatoria y fiabilidad en la actividad físico-deportiva (Castillo, Balaguer y Duda, 2002; Cervelló, Escartí y Balagué, 1999) con valores  $\alpha = .75$  a  $\alpha = .87$  (satisfacción) y  $\alpha = .71$  a  $\alpha = .78$  (aburrimiento).

Por su parte, Baena-Extremera y Granero-Gallegos (2015) analizaron cómo pueden influir las actividades en el medio natural en la predicción de la satisfacción hacia la EF. Participaron un total de 125 alumnos de 4º curso de Educación

Secundaria Obligatoria (ESO) de España, con edades comprendidas entre 15 y 16 años ( $M=15.67$ ;  $DT=.71$ ). Entre el alumnado, 59 eran chicos, siendo dos de ellos de origen inglés, uno de origen pakistaní y tres de origen boliviano; y 66 eran chicas, siendo sólo cuatro de ellas de origen inglés, pertenecientes a un centro de enseñanza pública de la provincia de Almería (España). Las clases eran mixtas y los contenidos impartidos en el grupo experimental correspondían a un programa de EA. Los contenidos recibidos por el grupo control, durante el mismo periodo e igual número de sesiones, fueron de juegos y deportes, realizadas dentro de las instalaciones deportivas del centro. Se utilizó la versión española del Sport adaptada a EF (SSI-EF, Baena-Extremera et al., 2012) del original Sport Satisfaction Instrument (Duda y Nicholls, 1992). El SSIEF consta de ocho ítems para medir la satisfacción intrínseca en una actividad deportiva mediante dos subescalas que miden satisfacción/diversión (SAT/D) (cinco ítems) y aburrimiento (ABU) (tres ítems) en la práctica deportiva. En las instrucciones se pide a los sujetos que indiquen su grado de acuerdo con los ítems que reflejan criterios de diversión o aburrimiento, recogiendo las respuestas en una escala de ítems politómicos de cinco puntos que oscila desde muy en desacuerdo (1) a muy de acuerdo (5). La consistencia interna hallada en el pretest y posttest resultó satisfactoria para la satisfacción/diversión,  $\alpha = .94$  y  $\alpha = .93$ ; y el aburrimiento,  $\alpha = .81$  y  $\alpha = .82$ .

La motivación intrínseca presentó puntuaciones medias altas sobre una escala de siete puntos, sobre todo en el posttest. En la escala de satisfacción, los valores más altos correspondieron a la satisfacción/diversión y más bajos en el aburrimiento; en este caso, en el posttest la satisfacción/diversión puntuó más alto y el aburrimiento más bajo que en el pretest. Respecto a las necesidades psicológicas básicas, las tres escalas puntuaron más alto en el posttest, correspondiendo las puntuaciones medias superiores a la relación con los demás, seguidas de la competencia y de la autonomía. Resalta la alta y positiva correlación entre la motivación intrínseca y la satisfacción/diversión, autonomía y competencia. La satisfacción/diversión también presentó altas correlaciones con la autonomía y la competencia. Asimismo, la competencia correlacionó positiva y significativamente con la autonomía y con la

relación con los demás. Entre las relaciones negativas resaltan las del aburrimiento con la satisfacción/diversión y la motivación intrínseca.

Otros autores como Zamarripa et al., (2016) realizaron un estudio con el objetivo de examinar el grado con el que los estudiantes perciben que su profesor apoya su autonomía, en estudiantes de secundaria en Nuevo León. La motivación se midió con el PLOC (Goudas, Biddle y Fox, 1994). Los resultados del AFC PLOC revelaron que los índices de ajuste del modelo trifactorial fueron satisfactorios [ $\chi^2(167) = 1144.07$ , NNFI = .921, CFI = .931 y RMSEA = .089]. Por último, los índices de ajuste del modelo bifactorial de la escala de afectos positivos y negativos fueron satisfactorios [ $\chi^2(26) = 116.12$ , NNFI = .923, CFI = .939 y RMSEA = .068]. Respecto a la relación entre los tipos de motivación el apoyo del profesor se asoció positivamente con la motivación autónoma y negativamente con la no motivación mientras que la motivación autónoma se asoció positivamente con los afectos positivos y negativamente con los afectos negativos, por último la no motivación se asoció positivamente con los afectos negativos.

#### **1.4.1 Estudios sobre los estilos interpersonales y la motivación en educación física**

Moreno-Murcia, y Vera, (2011) realizaron un estudio realizado con el objetivo de comprobar el papel que la responsabilidad, la autonomía, la competencia, la motivación intrínseca, la autoestima y la diversión tienen sobre la predicción de la satisfacción con la vida en estudiantes adolescentes de educación física. La muestra estuvo compuesta por un total de 324 estudiantes españoles, 144 hombres y 180 mujeres, sin diferencias significativas ( $p > .05$ ) en dicha distribución, con una media de edad de 14.78 años ( $DT = 1.33$ ), procedentes de 12 centros públicos (30 estudiantes aproximadamente por centro) ubicados en entorno urbano, que fueron seleccionados intencionadamente o por conveniencia. El número de inmigrantes por clase no fue superior al 6%. Se empleó el factor motivación intrínseca de la Escala del Locus Percibido De Causalidad (PLOC, Goudas, Biddle y Fox, 1994), validado al contexto español por Moreno, González-Cutre y Chillón (2009). Este instrumento

comenzaba con el encabezado «Participo en esta clase de educación física...», y está compuesto por cuatro ítems (e.g. «porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades»). Las respuestas se puntuaban en una escala tipo Likert que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). La consistencia interna reveló un valor alfa de .74. Se testó un modelo de medición para dar validez de constructo a los instrumentos utilizados, para posteriormente realizar un modelo de ecuaciones estructurales que analizara las relaciones hipotéticas entre las variables de estudio. Los diferentes análisis se llevaron a cabo con los paquetes estadísticos SPSS 15.0 y AMOS 7.0.

Los índices de ajuste obtenidos [ $\chi^2$  (49, N = 324) = 94.69,  $p$  = .001,  $\chi^2/\text{gl}$  = 1.69, CFI = .97, IFI = .97, TLI = .96, SRMR = .03, RMSEA = .04] se ajustaban a los parámetros establecidos, por lo que se consideró aceptado el modelo propuesto. Modelo de ecuaciones estructurales Una vez comprobado el ajuste del modelo de medida de los factores administrados en el estudio, se realizó un análisis de ecuaciones estructurales. El modelo hipotetizado establecía que la meta de responsabilidad predeciría positiva y significativamente la autonomía y competencia percibidas, estas a su vez predecirían positivamente la motivación intrínseca, la que predeciría positivamente la diversión y la autoestima y éstas la satisfacción con la vida. Los índices de ajuste obtenidos fueron satisfactorios: [ $\chi^2$  (36, N = 324) = 196.32,  $p$  < .001,  $\chi^2/\text{gl}$  = 2.84, CFI = .92, IFI = .92, TLI = .90, SRMR = .07, RMSEA = .07]. A su vez, la autonomía ( $\beta$  = .37) y la competencia ( $\beta$  = .53) predecían positivamente la motivación intrínseca, mientras que la motivación intrínseca predecía positivamente la diversión ( $\beta$  = .86) y la autoestima ( $\beta$  = .29). Finalmente, la satisfacción con la vida fue predicha por la diversión ( $\beta$  = .37) y la autoestima ( $\beta$  = .25), explicando un 25% de varianza.

Asimismo, Moreno-Murcia, Ruiz y Vera, (2015) realizaron un estudio con el objetivo de comprobar el poder de predicción del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación académica autodeterminada sobre las competencias básicas. Se utilizó una muestra de 405 estudiantes adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y 16 años a los que se les midió el soporte de

autonomía, las necesidades psicológicas, la motivación autodeterminada y las competencias básicas. La muestra estuvo compuesta por 405 estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, de diferentes centros de enseñanza públicos de la provincia de Alicante (España), de un nivel sociocultural medio. Las edades de los participantes estaban comprendidas entre los 12 y 18 años ( $M = 15.40$ ,  $DT = 1.60$ ). La distribución porcentual por sexo fue de 52.34% para las chicas ( $n = 212$ ) y 47.66% para los chicos ( $n = 193$ ). Se utilizó un muestreo no aleatorio (Azorín y Sánchez Crespo, 1986). Soporte de autonomía social del docente, la madre, el padre y de los iguales. Se empleó una modificación de la versión del *Learning Climate Questionnaire* (LCQ) de Williams y Deci (1996), traducida y adaptada por Núñez, León, Grijalvo, y Martín-Albo (2012). Evalúa el apoyo a la autonomía en el contexto social por parte del docente, del conjunto de iguales y de su familia (padre y madre). Consta de 15 ítems (ej. «Intenta comprender mi punto de vista antes de explicarme una nueva forma de hacer las cosas») y los mismos son valorados en función del encabezado («Mis docentes», «Mis amigos...», «Mi madre...», «Mi padre»). Se puntúa de acuerdo a una escala tipo Likert desde 1 («No se corresponde en absoluto») hasta 7 («Se corresponde totalmente»). El alfa de Cronbach fue de .87 para los docentes, .93 para los iguales, .95 para la madre y .95 para el padre.

Se determinó el coeficiente de validez de contenido (CVc) utilizando el criterio de Hernández-Nieto (2002) y se obtuvo un coeficiente de .91, el cual indicó que los contenidos propuestos poseían una satisfactoria validez y concordancia, según la escala establecida por el autor para interpretar diversos intervalos del coeficiente, cuando el CVc es igual o mayor a .80 y menor de .90 la validez y concordancia son satisfactorias. Se utilizó una muestra independiente de 345 estudiantes españoles de Educación Secundaria ( $M = 16.09$ ,  $DT = 1.43$ ) con edades comprendidas entre los 14 y 18 años para validar la escala de competencias básicas. Se realizó un análisis factorial exploratorio por el método de factorización de ejes principales con rotación varimax para comprobar el factor de primer orden hipotetizado. La media KMO de adecuación de muestreo obtenida fue de .89 y la prueba de esfericidad de Bartlett ( $p < .01$ ) evaluó la aplicabilidad del análisis factorial de las variables estudiadas con un



modelo significativo (aceptando la hipótesis nula). Tras el análisis, los ítems quedaron agrupados en un único factor con un autovalor por encima de 1.00 (4.07) y una varianza total explicada del 45.30%. Para tratar de confirmar la estructura factorial obtenida se realizó un análisis factorial confirmatorio tomando como base las nueve medidas observadas en un único constructo latente (Anderson y Gerbing, 1988).

En el primer paso del análisis de regresión lineal, las competencias básicas fueron predichas positivamente por el soporte de autonomía del docente, de los iguales y de la madre y del padre con un 14% de la varianza explicada. En el segundo paso, se introdujeron los mediadores psicológicos y junto al soporte de autonomía, predijeron positivamente las competencias básicas con un 22% de varianza explicada. En el tercer paso, las competencias básicas fueron predichas positivamente por el soporte de autonomía, mediadores psicológicos y motivación autodeterminada con un 32% de la varianza explicada.

En otro estudio realizado por Baena-Extremera, Gómez-López, y Abraldes (2014) el objetivo de esta investigación fue evaluar las propiedades psicométricas del instrumento de satisfacción de deporte (SSI) en una muestra de 615 atletas de 16 equipos de diversas comunidades autónomas de España (Andalucía, Murcia, Valencia, Madrid, Cataluña y Galicia) y de siete deportes colectivos (balonmano, interior fútbol, fútbol, waterpolo, hockey, baloncesto y voleibol), que compiten al más alto nivel de sus ligas relevantes. La edad osciló entre 12 y 38 años ( $M = 21,6$ ,  $DT = 5.0$ .) Se evaluó la estabilidad temporal del SSI en una segunda muestra de 60 atletas, seleccionados al azar previamente ( $M = 20,4$  años  $DT = 4.6$ ), que completó el instrumento una segunda vez seis semanas más tarde. El instrumento de satisfacción de deporte (SSI, Duda y Nicholls, 1992; Balaguer et al., 1997). Esta escala está conformada por ocho ítems que miden satisfacción intrínseca con una actividad deportiva, a través de dos subescalas que evalúan satisfacción/diversión (5 ítems) y aburrimiento (3 ítems) con la práctica del deporte, ítems 1, 5, 6, 7 y 8 de la escala corresponden a satisfacción/diversión y los ítems 2, 3 y 4 corresponden a la escala de aburrimiento. En las instrucciones se pide a los participantes que indiquen

su grado de acuerdo con los ítems que reflejan criterios de diversión o aburrimiento, recogiendo las respuestas en una escala de ítems politómicos de 5 puntos que oscila desde (1) muy en desacuerdo a (5) muy de acuerdo.

Los ítems del primer factor (satisfacción / diversión) presentaron valores medios entre 4.25 para el Ítem 6 y 4.62 para el Ítem 8 ("Generalmente me divierto haciendo deportes"), y SD fueron más altos que 1, que van entre 1.03 para los ítems 8 y 5 ("Suelo encontrar deportes interesantes"), y 1.16 para el Ítem 7 ("Normalmente me involucro cuando estoy haciendo deporte"). Consistencia interna de esta dimensión fue adecuada ( $\alpha = .80$ ). Todos los valores de CCIT-c fueron superiores a .50.

Los valores medios de los ítems del segundo factor (aburrimiento) variaron entre 1.32 para el ítem 3 ("Cuando practico deportes, generalmente estoy aburrido") y 2.44 para el ítem 2, y los SD fueron más altos que 1, variando entre 1.06 (ítem 3) y 1.22 (ítem 2). La consistencia interna de esta dimensión fue adecuada ( $\alpha = .52$ ). Los valores de CCIT-c fueron inferiores a .45 para los elementos 3 y 4 a .23 ( $> .30$ ) para el Ítem 2. La consistencia interna inadecuada y el CCITc bajo los valores motivaron la eliminación del Ítem 2 de esta dimensión; después eliminación, alfa fue .68. Aunque la fiabilidad fue menor que el valor recomendado debido a que solo tiene dos elementos, la validez interna fue aceptable (Nunnally y Bernstein, 1994; Hair, et al., 2009).

Los modelos de ecuaciones estructurales debían estudiar las propiedades psicométricas de la dimensionalidad originalmente propuesta teóricamente (Duda y Nicholls, 1992; Balaguer, et al., 1997) y del modelo en el que la dimensión el aburrimiento tiene solo dos ítems (eliminando el ítem 2). Estructura del factor de SSI fue evaluado con CFA.

Inicialmente, un análisis de la normalidad multivariado de la escala de 8 ítems fue realizado. La prueba de normalidad se realizó en función de la Relativa Kurtosis Multivariado (RMK) de PRELIS, del programa LISREL 8.80.

El valor de Kurtosis multivariada normalizada del instrumento fue 70.14 y el coeficiente de Kappa basado en Mardia fue 0,89. Es importante mencionar el valor crítico de prueba de 1.96 (5%), donde el límite superior para el intervalo RMK era 1.03 y el límite externo para el intervalo RMK era 0.98. Los resultados de la prueba mostró que la normalidad multivariante no puede ser aceptada, lo que indica el uso de estimadores robustos. Por esta razón, este análisis se realizó con el Método de estimación de mínimos cuadrados ponderados (WLS) para variables ordinales con el programa LISREL 8.80 (Jöreskog y Sörbom, 1993). La matriz de las correlaciones policóricas y la matriz de covarianza asintótica se utilizaron como entrada para el análisis de datos. Un modelo de medición que consta de un factor doble modelo con dos variables latentes fue la hipótesis.

Para evaluar los modelos, se calcularon varios índices de ajuste, tal como se recomienda por autores como Bentler (2007), Markland (2007), o Miles y Shevlin (2007), entre otros. El ajuste se evaluó mediante una combinación de índices de ajuste absoluto y relativo. Entre los índices absolutos, este estudio utilizó el valor  $p$  asociado con la estadística chi-cuadrado, que prueba el valor nulo modelo contra el modelo hipotético (Barrett, 2007). La relación entre chi-cuadrado y grados de libertad ( $\chi^2/df$ ) es una heurística utilizada para reducir la sensibilidad de chi-cuadrado al tamaño de muestra. En un modelo considerado perfecto, su valor sería 1.0, y se considerarían relaciones inferiores a 2.0 indicadores de un muy buen ajuste de modelo (Tabachnik y Fidell, 2007) mientras que los valores menos de 5.0 se consideraría aceptable (Hu y Bentler, 1999). Los índices de bondad de ajuste del (GFI) también se calculó. Esto indica el relativo cantidad de varianza y covarianza reproducida por el modelo específico, comparado con el modelo saturado, y su valor debe ser igual o superior a 0,90 para que el ajuste del modelo se considere mínimamente aceptable, aunque autores como Hooper, Coughlan y Mullen (2008) consideran valores  $\geq .95$ . Entre las tasas relativas, el índice de ajuste normalizado (NFI), el no reglamentado índice de ganancia (NNFI) y se utilizó el índice de ajuste comparativo (CFI).

Entre los índices incrementales, se considera que los valores  $\geq 0,95$  indican una buen ajuste (Hu y Bentler, 1999). Bentler (2007) también señala que la raíz media el residuo cuadrado (RSMR) debe ser informado, y su valor debe ser menor que 0.08. Autores como Kline (2005) recomiendan el uso de la raíz media error cuadrado de aproximación (RMSEA) y, según Hu y Bentler (1999), un valor de  $\leq .06$  indica un buen ajuste, aunque Steiger (2007) señala que  $< .07$  es el consenso límite. Los parámetros estimados son considerados significante cuando el valor  $t$  es mayor que 1.96 ( $p < .05$ ).

Siguiendo las recomendaciones de autores como MacIntosh (2007), Markland (2007), o Levy y Hancock (2007) de formulación y análisis varios modelos si así lo recomiendan los datos, y de informes los resultados más relevantes, a continuación se presentan los resultados del CFA correspondiente a los dos modelos propuestos: uno con 8 elementos y el otro con siete artículos El modelo de siete elementos se construyó sin Artículo 2, teniendo en cuenta los comentarios antes mencionados sobre el consistencia y homogeneidad de los ítems y considerando que este elemento fue eliminado del factor aburrimiento en trabajos como el de Castillo, et al. (2001).

Los índices de bondad de ajuste obtenidos para el modelo de ocho ítems mostraron un ajuste satisfactorio:  $\chi^2 (19) = 54.48$ ,  $p < .001$ ,  $\chi^2 / df = 2.85$ , GFI = 0.99, NFI = 0.97, NNFI = 0.96, CFI = 0.98, RMR = 0.07, RMSEA = 0.06.

Los resultados del modelo de 7 ítems mostraron un muy buen ajuste del modelo, tanto en índices absolutos como en índices relativos:  $\chi^2 (13) = 26.09$ ,  $p = .002$ ,  $\chi^2 / df = 2.01$ , GFI = 1.00, NFI = 0.99, NNFI = 0.99, CFI = 0.99, RSMR = 0.05, RMSEA = 0.04.

El modelo de 8 elementos no presenta los requisitos mínimos para garantizar validez convergente del modelo (Hair, et al., 2009): en altas cargas factoriales estandarizadas (en el ítem 2, no mayor a .60), aunque todas son estadísticamente significativas (valor  $t > 1.96$ ), ambas condiciones son necesarias para garantizar la

validez. El modelo de siete elementos indica la validez convergente del modelo (cargas factoriales estandarizadas > .60 en todos los casos y valor  $t > 1.96$ ).

También se considera importante en CFA de escalas ordinales para proporcionar los valores de confiabilidad compuesta para cada una de las dimensiones críticas en la matriz de correlación, ya que caracteriza las relaciones entre las respuestas de los ítems y la variable latente medida (Elosua y Zumbo, 2008). Así como la varianza extraída para estudiar la validez de la escala. El coeficiente de fiabilidad compuesto se considera más adecuado que el  $\alpha$  de Cronbach, ya que no depende de los atributos asociados con cada concepto (Vandenberg, 1996). Comúnmente se considera que debe tener un valor mínimo de .70 (Hair, et al., 2009). La satisfacción / diversión como el aburrimiento tenían una confiabilidad > .70, aunque, en el modelo de siete ítems, alcanzó .86 en la subescala de aburrimiento.

La varianza promedio extraída (AVE) muestra la cantidad total de varianza de los indicadores tocados por la construcción latente. Los valores más altos indican que los indicadores son más representativos de la dimensión crítica en la que se cargan. En general, se sugiere que su valor debe exceder 0.50 (Bagozzi y Yi, 1988; Hair, et al., 2009).

Cuando es mayor que .50, esto implica que un alto porcentaje de varianza es explicado por el constructo en comparación con la varianza de medición de error (Arias, 2008). En este caso, la varianza extraída en cada dimensión considerada fue mayor que .50, y alcanzó .75 en el modelo de siete ítems en la subescala de aburrimiento, mientras que en el modelo de ocho ítems estuvo en el límite de consenso (.52).

La estabilidad temporal del SSI se evaluó con la muestra de 60 atletas que la completaron dos veces, con un intervalo de 6 semanas, ya que habían proporcionado este estudio con sus fechas de nacimiento. Se presentan los datos del modelo de siete elementos. Los resultados preliminares en satisfacción / diversión fueron  $\alpha = .82$ , y en aburrimiento,  $\alpha = .70$ .

Los datos posteriores a la prueba en satisfacción / diversión fueron  $\alpha = .81$ , y en aburrimiento,  $\alpha = .69$ . Los valores de correlación test-retest para la dimensión de satisfacción / diversión fueron  $r = .75$ , y para el aburrimiento,  $r = .77$ . Los datos de prueba-repetición del modelo de ocho ítems en esta muestra de 60 atletas fueron: satisfacción / diversión,  $r = .75$ ; aburrimiento,  $r = .73$ .

### **1.5 Satisfacción. Teoría del bienestar subjetivo**

Esta tesis doctoral, se ha centrado en el estudio de la satisfacción desde el constructo teórico del Bienestar Subjetivo de Diener y Emmons (1985). El concepto de bienestar subjetivo significa calidad de vida, bienestar personal o bienestar psicológico. Según Casas (1996), hace referencia a la valoración subjetiva del propio bienestar personal, a todos los factores que engloban desde los estados transitorios hasta valoraciones o evaluaciones, desde una perspectiva abstracta, sobre el sentido de la propia vida.

Casas (1996), afirma que el concepto de calidad de vida tiene origen desde que se producen los cambios sociales positivos, no solo están formados por elementos y materiales observables y medibles de la realidad social, sino que también contempla los elementos psicosociales, como las evaluaciones, aspiraciones, percepciones y expectativas de las personas que se dan en los colectivos sociales (Ayuste, Romañá, Salinas, y Trilla, 2001).

Diener y Emmons (1985), afirman que la teoría del bienestar subjetivo engloba dos grandes dimensiones. Por un lado encontramos la dimensión cognitiva, esta dimensión conlleva un proceso cognitivo, que analiza diferentes juicios de satisfacción e insatisfacción, relacionándose con la satisfacción vital según Campbell, Converse y Rodgers (1976). Así, esta dimensión cognitiva se relaciona con los juicios evaluativos de la satisfacción global con la vida y con sus áreas específicas (Diener y Emmons, 1985). Además, Henrich y Herschbach (2000) afirman que esta satisfacción vital, se define como la evaluación subjetiva de la vida de los sujetos, que pueden generar diversión, ansiedad o tristeza.

Por otro lado se encuentra la dimensión afectiva, que se relaciona con la felicidad (Campbell et al., 1976), identificándose con las emociones y afectos, como puede ser la preocupación, el aburrimiento, la satisfacción, etc. (Diener y Emmons, 1985). Así, el afecto se relaciona con la experiencia emocional vivida y que es facilitador de entendimiento sobre cómo transcurren nuestras vidas, reflejando como última instancia nuestra respuesta ante cualquier vivencia, siendo el factor principal, sobre el que los sujetos evalúan de forma global su bienestar personal (Kanheman, 1999). El afecto, puede englobar tanto emociones (reacciones relativamente efímeras y ligadas a estados fisiológicos reconocibles) como estados de ánimo (estados más prolongados y permanentes) según Diener y Emmons (1985).

De esta forma, los estados afectivos transitorios (emociones), se relacionan con reacciones específicas, particularidades concretas que ocurren en la vida de las personas, pudiendo generar diversión, ansiedad o tristeza, mientras que la satisfacción con la vida, es el resultado de los análisis que abarcan a ésta como un todo, de forma amplia de la vida según Diener, Suh, Lucas y Smith (1999).

Diener, Oishi y Lucas (2003) sintetizaron dicho entramado teórico con los siguientes componentes: dimensión cognitiva, subdividiéndola en satisfacción global con la vida y satisfacción en áreas concretas de la vida y, la dimensión afectiva, subdividiéndose en el afecto positivo y negativo.

El estudio del bienestar subjetivo resulta interesante en la etapa adolescente, por la serie de cambios psicológicos, biológicos y sociales que sufren las personas en esta etapa adaptándose a distintos cambios que ocurren. A la hora evaluar dichos cambios a nivel cognitivo, esta etapa se caracteriza por el incremento para evaluar de forma crítica la satisfacción con determinadas áreas de la vida de la persona según Hernangómez, Vázquez y Hervás (2009). De forma paralela, la dimensión afectiva, inicia una etapa de búsqueda de identidad y autonomía, que por la controversia entre sus necesidades de autogestión y las barreras externas que encuentra, pueden detonar un incremento de sentimientos de incompreensión e insatisfacción en el entorno familiar y académico (Baños, 2017).

Diversos estudios han relacionado el bienestar subjetivo con indicadores de calidad de vida (Dew y Huebner, 1994; Gullone y Cummins, 1999; Terry y Huebner, 1995). Sin embargo, la insatisfacción con la vida también se ha relacionado con altos valores de depresión (Lewinsohn, Rohde, Seeley, y Hops, 1991), con abuso de alcohol (Raphael, Rukholm, Brown, Hill-Balieu, y Donato, 1996), con comportamientos inadecuados (Suldo y Huebner, 2004) e incluso con el consumo de drogas (Zullig, Valois, Huebner y Drane 2001).

Los adolescentes sufren grandes cambios en esta etapa, siendo los centros académicos uno de los lugares donde más tiempo pasan y, sus colegas de clase, con los que más se relacionan no solo en la escuela, sino también en su tiempo libre (Baños, 2017).

Se ha relacionado el compromiso académico de los adolescentes con niveles de satisfacción con la vida. En esta línea, Lewis, Huebner, Malone y Valois (2011), encontraron que aquellos estudiantes de secundaria que iniciaron esta etapa educativa con niveles altos de satisfacción con la vida, también obtuvieron mayores niveles de compromiso académico. El compromiso académico es una teoría multidimensional compuesta por los subtipos académicos, conductual y cognitivo según Appleton, Christenson, Kim, y Reschly (2006) y Fredericks, Blumenfeld, y Paris (2004), que además, se relaciona con los resultados académicos y niveles socio-emocionales (Mark, 2000). Estas relaciones son importantes puesto que las personas en la etapa de adolescencia, pasan la mayor parte del tiempo en los centros de enseñanza (Roeser y Eccles, 2000).

Otra variable que se relaciona con el bienestar subjetivo son las conductas inadecuadas en el aula, ya que pueden desencadenar en otra variable preocupante como el fracaso escolar (Baños, 2017). Los comportamientos negativos de los adolescentes se relacionan con el entorno familiar, siendo el apoyo de los padres un predictor del bienestar personal de los hijos (Suldo y Huebner, 2004). Sin embargo, los adolescentes que no guardan una buena relación con el entorno familiar, tienen mayor probabilidad de generar comportamientos disruptivos hacia los docentes y el



área académica en general, disminuyendo los niveles de satisfacción con la vida (Huebner, Funk, y Gilman, 2000).

La actividad física guarda una estrecha relación con los niveles de bienestar personal, y es una relación que está siendo estudiada en los últimos años según Videra y Regal (2013). En esta línea, está demostrado que la actividad física ayuda en la forma que las personas regulan las emociones y los aspectos cognitivos, en todos los ámbitos de nuestra vida, siendo estos los factores que componen el constructo de bienestar subjetivo (Seligman, 2011).

Se ha demostrado, que a mayor frecuencia de práctica de actividad físico-deportiva, aumentan los niveles de autoestima y autoconcepto físico, puesto que a mayor frecuencia de práctica, también se reportan mayores niveles de satisfacción vital, disminuyendo a su vez, la posibilidad de sufrir depresión (Moreno-Murcia, Borges, Marcos, Sierra y Huéscar, 2012). Además, la actividad física ayuda a reducir el estrés (Segar, Eccles, y Richardson, 2011), los niveles de consumo de alcohol (Bernaards, Twisk, Van Mechelen, Sniel, y Kemper, 2003), reduce el hábito del consumo del tabaco (Nistal, Prieto, Del Valle, y González, 2003), hábitos preocupantes que empiezan a desarrollarse desde la adolescencia.

Así, se ha comprobado que la satisfacción con la escuela se identifica con mayores niveles de satisfacción con la vida, demostrándose también repercusión en el rendimiento académico (Danielsen, Samdal, Hetlan, y Wold, 2009; Moloi, 2010), incrementando el compromiso académico del adolescentes (Danielsen, Breivik, y Wold, 2011) y relacionándose con los niveles de estrés de los estudiantes (Hui, y Sun, 2010). Desde los centros de enseñanza, si unificamos las variables de actividad física con la etapa de la adolescencia, pudiéramos decir que de esta relación, la materia de EF, tiene gran repercusión en ambos factores.

Se han hallado relaciones similares entre la satisfacción con la EF con la satisfacción con la enseñanza. Según Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Pérez-Quero, Ortiz-Camacho y Bracho-Amador (2012), hallaron que aquellos estudiantes con altos niveles de satisfacción con la EF, eran personas motivadas de forma

intrínseca hacia las sesiones, valorando más el esfuerzo y el trabajo con el objetivo de mejorar ellos mismos, y teniendo en gran consideración de la importancia de la materia.

La figura del docente de EF adquiere un papel importante en conseguir que los adolescente se encuentren satisfechos y se diviertan con la materia, diseñando clases perfectamente planificadas y controlando los climas de aprendizaje (Baños, 2017). Esta relación ha quedado demostrada por diversas investigaciones, en las que asocian las metas de aproximación a la maestría de la teoría de metas de logro, predecían positivamente la satisfacción con la EF y con la escuela, y negativamente con el aburrimiento (Baena-Extremera, y Granero-Gallegos, 2015; Ferriz, Sicilia, y Sáenz, 2013).

Tal es la repercusión que los estudiantes se sientan satisfechos en el aula de EF, que esta variable puede llegar a predecir de forma positiva la satisfacción y diversión en la escuela, sin embargo, esta predicción no es de forma recíproca, esto quiere decir que la diversión en la escuela no repercute en la satisfacción hacia la EF ni hacia la actividad física (Baena-Extremera, y Granero-Gallegos, 2015). Estos hallazgos demuestran la importancia que tiene la EF en el sistema educativo, ya que aumento los niveles de bienestar de los adolescentes con la escuela (Baños, 2017), pudiendo ser causa de estos la cantidad de contenidos interesantes y que resulta motivante a los estudiantes, a las distintas formas de enseñanza que se utilizan en sus clases aumentando la interacción entre el alumnado (Baena-Extremra, Granero-Gallegos, Pérez-Quero, Bracho-Amador, y Sánchez-Fuentes, 2013).

Tras los resultados obtenidos en EF y el bienestar subjetivo de los estudiantes, resultaría interesante investigar sobre cómo repercute los estilos de enseñanza de los docentes de EF en la motivación autónoma y la satisfacción o el aburrimiento de los estudiantes de secundaria.

## **2. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS**

## **Capítulo 2. Fundamentos metodológicos**

### **2.1 Universo y muestra**

Los participantes del estudio se seleccionaron a través de un muestreo por conveniencia considerando escuelas públicas, y asegurando una representatividad proporcional del sexo y los distintos grados.

La muestra final quedó compuesta por 500 estudiantes (50.8% chicos, 49.2% chicas,  $M_{\text{edad}} = 10.72$ ;  $DT = .74$ ; rango = 9 – 13 años). En la Tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos de las variables utilizadas. Los resultados revelan que la mayoría las primarias pertenecen al sistema federal y del turno matutino, un alto porcentaje pertenece al grupo “A”, la mayoría de los profesores son hombres y un gran número de encuestados práctica deporte.

### **2.2 Materiales y métodos**

Se presenta un estudio de tipo no experimental, con el método deductivo, con un enfoque cuantitativo, realizando un estudio descriptivo-correlacional, transversal y de campo, para identificar y analizar el papel predictor del apoyo a la autonomía por parte del profesor de EF, como predictor de la motivación y de la satisfacción/diversión en estudiantes de escuelas primarias de Benito Juárez, Sonora. Para fundamentar el tipo de estudio y el método utilizado, se describen a continuación.

#### **2.2.1 Método deductivo.**

Consiste en obtener conclusiones particulares fundamentadas en una ley universal, partiendo de verdades generales y utilizando el razonamiento. Consta de dos etapas. En la primera, se determinan los sucesos más relevantes del fenómeno por analizar y, en la segunda, se deducen las relaciones constantes de naturaleza que dan pie al fenómeno. En base a estas deducciones se formula la hipótesis y se observa la realidad para comprobar la hipótesis (Münch y Ángeles, 2005).

Tabla 1

*Resultados descriptivos por primarias, tipo de centro, turno, año que cursan, grupo, sexo de los estudiantes, sexo del profesor y si practican algún deporte.*

	<i>Primarias</i>	<i>Frecuencias</i>	<i>Porcentaje</i>
Primarias			
	01	51	10.2
	02	52	10.4
	03	26	5.2
	04	73	14.6
	05	47	9.4
	06	25	5.0
	07	39	7.8
	08	22	4.4
	09	70	14.0
	10	37	7.4
	11	27	5.4
	12	31	6.2
Tipo			
	Federal	463	92.6
	Estatat	37	7.4
Turno			
	Matutino	332	66.4
	Vespertino	168	33.6
Año			
	Quinto	240	48
	Sexto	260	52
Grupo			
	A	438	87.6
	B	62	12.4
Sexo			
	Hombre	254	50.8
	Mujer	246	49.2
Sexo del profesor			
	Hombre	414	82.8
	Mujer	86	17.2
Practica algún deporte			
	Si	432	86.4
	No	68	13.6

### **2.2.2 Enfoque cuantitativo.**

La investigación se lleva a cabo mediante un proceso secuencial, deductivo, probatorio, donde se analiza la realidad objetiva. Tiene como características que: mide fenómenos, emplea la experimentación, analiza causa-efecto y utiliza la estadística. Es bueno porque permite generalizar los resultados, controlar fenómenos, predecir, replicar y mostrar los resultados con precisión. El alcance de la investigación con un enfoque cuantitativo puede ser exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo (Hernández et al., 2003).

### **2.2.3 Estudio descriptivo.**

Mide conceptos o recolecta información sobre éstos. Consiste en seleccionar una serie de cuestiones, midiendo o recolectando información sobre cada una y describiendo lo que se investiga. Con frecuencia la meta del investigador consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos, detallar cómo son y cómo se manifiestan. Este tipo de estudio busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier fenómeno que se someta a un análisis como lo dice Danhke, (Hernández et al., 2003), es decir se miden, evalúan y recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar.

### **2.2.4 Estudio correlacional.**

Asocia variables mediante un patrón predecible para un grupo o población y tiene como propósito conocer la relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular, es decir, cuantifica relaciones, midiendo cada variable presuntamente relacionada y después mide y analiza la correlación. Tiene como propósito conocer la relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular, es decir, asocia variables mediante un patrón predecible para un grupo o población (Hernández et al., 2003).

### **2.2.5 Estudio transversal.**

Está diseñando para medir la prevalencia de una exposición y/o de un resultado en una población definida y en un punto específico de tiempo. No involucra un seguimiento.

### **2.2.6 Estudio de campo.**

Son investigaciones que se realizan en el medio donde se desarrolla el problema. La ventaja de este tipo de estudios es que si la muestra es representativa, se pueden hacer generalizaciones acerca de la totalidad de la población, con base en los resultados obtenidos de la población muestreada (Münch y Ángeles, 2005).

## **2.3 La técnica de observación documental**

Para el presente trabajo de investigación se consideró como marco teórico de referencia la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2002, Ryan y Deci, 2017) y se efectuó una revisión de artículos de investigación relacionados con dicha teoría. En la mayor parte de la bibliografía revisada el lugar de procedencia de los artículos son de otros países, como Estados Unidos y España particularmente y de nuestro país de manera muy limitada. La bibliografía y los trabajos que se han llevado a cabo en esta área son escasos, existe muy poca investigación llevada a cabo en México y en Latinoamérica.

Durante la revisión bibliográfica se revisaron las aportaciones y propuestas de las diferentes mini teorías que componen la TAD. La mini teoría analizada es la Teoría de la Evaluación Cognitiva (Deci y Ryan, 1985b), a partir de la cual se encontraron múltiples y valiosas aportaciones para el ámbito de estudio que ocupa este trabajo de investigación. El objetivo de esta revisión es, entre otras cosas, ampliar el conocimiento sobre esta temática tomando en cuenta también los resultados obtenidos de otros investigadores, y de ser necesario replicar este proceso en el contexto adecuado, teniendo en cuenta que en algunas ocasiones es conveniente prolongar o generar una nueva línea de investigación de manera



científica, construir con la información resultante que sea relevante e integrar un marco teórico que fundamente y permita evidenciar el contexto donde se realiza la investigación (Cazau, 2006; y Ávila, 2006).

## **2.4 La técnica de la encuesta**

La encuesta es una técnica muy útil para levantar datos, ya que permite conocer de un modo directo lo que hacen, opinan o piensan los encuestados, mediante preguntas realizadas por escrito y que, en ciertos casos, pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador, y los datos pueden ser recogidos en el momento y de un modo eficaz (Casas, Repullo y Donado, 2002), aunque en este caso, se aplicó en forma directa a los estudiantes. Algunas de las bondades del cuestionario son que los datos del cuestionario se mantienen en el anonimato (lo que asegura la confidencialidad de las respuestas); los tiempos utilizados para su aplicación y para el análisis de los datos obtenidos no implican un tiempo prolongado; la información que surge de los cuestionarios, se maneja de un modo estandarizado, lo cual facilita la comparación e interpretación de las respuestas. (Ruiz-Juan 2001).

La técnica de la encuesta es utilizada para el estudio de poblaciones donde se analizan muestras representativas con el propósito de explicar las variables a estudiar y sus frecuencias. Esta modalidad tiene sus variantes (de acuerdo a la información que se quiere obtener) entre las cuales están: las entrevistas, los cuestionarios presenciales y por correo, un panel, entrevistas telefónicas, y mediante algún programa digitalizado a través del internet (Ávila, 2006). Mediante la técnica de la encuesta se conocen y definen las opiniones de los estudiantes que integran la muestra seleccionada. Se obtiene la información considerada como la principal fuente para cubrir los objetivos y las metas propuestas. Esto permite llegar a conclusiones que contribuyan a solucionar problemas y a elaborar estrategias y acciones para enfrentarlos y abatirlos en la mayor medida posible.

Para la realización de la encuesta en la presente investigación, en primera instancia se definen como objeto de estudio las escuelas primarias públicas (del sistema federal y estatal) pertenecientes al Municipio de Benito Juárez, Sonora. Después se realizan los oficios de autorización correspondientes al Director de Educación y Cultura del Municipio de Benito Juárez, Sonora, así como a los directores y directoras de los centros escolares para solicitar permiso para llevar a cabo este proceso y después de ser aceptado, llevar a cabo la programación de la aplicación del instrumento por parte del encuestador. Por lo descrito en los párrafos anteriores, en este estudio fue utilizado el cuestionario como instrumento para la recolección de los datos.

## 2.5 Las variables implicadas

Nuestro modelo hipotetizado cuenta con siete variables, como variables del contexto social están los estilos interpersonales del profesor de apoyo a la autonomía y controlador. Como variables personales tenemos la motivación autónoma, controlada y no motivación y como variables resultantes tenemos la satisfacción/diversión y el aburrimiento.

Tabla 2

### *Sistema de variables*

Contexto social		
Estilos interpersonales	Apoyo autonomía	Es cuando el profesor brinda opciones y alternativas a sus estudiantes.
	Estilo controlador	Es cuando el profesor dirige todas las actividades en el aula.
Procesos personales		
Motivaciones	Autónoma	Envuelve la regulación del comportamiento, en base a los intereses.
	Controlada	Es orientarse hacia las directrices que establecen cómo comportarse.
	No motivación	Es cuando las personas creen que son incapaces para realizar una tarea.
Resultantes		
	Satisfacción / Diversión	Es una evaluación cognitivo-afectiva de la satisfacción general.
	Aburrimiento	Falta de interés o diversión por algo.

### 2.5.1 Sistema de variables

En la Tabla 2 se presentan las diferentes variables que forman parte del estudio, así como la descripción de cada una de ellas.

## 2.6 Instrumentos

### 2.6.1 Estilos interpersonales del profesor.

Para medir el *apoyo a la autonomía* por parte del profesor se utilizó la versión corta del LCQ de Williams y Deci (1996) adaptada y validada al contexto mexicano por Maldonado-Maldonado, Pacheco-Rios y Zamarripa (2017) (Tabla 3). Por su parte, el estilo controlador del profesor se midió con los cuatro ítems de la Escala de Profesor Controlador (Teacher Controllingness Scale [TCS]) de Jang, Reeve y Deci (2010) (Tabla 3). En las instrucciones se pide que indiquen el grado de acuerdo con los ítems, recogándose las respuestas en una escala de ítems politómicos de 7 puntos que oscila desde Muy en desacuerdo (1) a Muy de acuerdo (7).

Tabla 3

*Ítems que componen la escala de estilos interpersonales del profesor de educación física*

En mi clase de Educación Física...
<i>Apoyo a la autonomía</i>
1. Siento que mi profesor me brinda opciones y alternativas
2. Me siento comprendido por mi profesor
3. Mi profesor me transmite confianza sobre mi capacidad para realizar bien las actividades durante el curso
4. Mi profesor me motiva a que haga las preguntas
5. Mi profesor escucha como me gustaría hacer las cosas
6. Mi profesor trata de comprender como veo las cosas antes de sugerir una nueva forma de hacerlas
<i>Estilo controlador</i>
7. Mi profesor trata de controlar todo lo que hago
8. Mi profesor es inflexible
9. Mi profesor utiliza un lenguaje fuerte
10. Mi profesor pone demasiada presión sobre mi

La adaptación al castellano del TCS se realizó atendiendo a los estándares metodológicos internacionales recomendados por la International Test Comision para adaptar correctamente test y escalas de unas culturas a otras (Muñiz, 2000; Muñiz y Bartram, 2007). Para evitar imprecisiones, se combinaron los diseños de traducción directa e inversa de los ítems, según el procedimiento parallel back translation (Brislin, 1986). La evaluación cualitativa de ítems (validez de contenido) se efectuó mediante el juicio de cuatro expertos (Osterlind, 1989): dos en construcción de escalas y dos conocedores del constructo a evaluar. Todos los ítems fueron analizados y revisados hasta que se recogiese la dimensión teórica de la forma más clara y precisa. El encabezado fue: “En esta clase de educación física...”. La nueva versión fue administrada a una muestra de 50 estudiantes de secundaria con edades entre 12 y 18 años. Los comentarios sobre instrucciones y forma de redacción supusieron cambios menores y tras una última revisión por el equipo de investigación, se llegó a la versión final del TCS adaptado a la EF (TCS-EF).

### **2.6.2 Motivación**

Los diferentes tipos de motivación de los estudiantes se midió con la Escala de Percepción de Locus de Causalidad (Perceived Locus of Causality Scale) de Goudas, Biddle y Fox (1994) adaptada y validada al contexto mexicano por Zamarripa et al. (2016).

La escala está compuesta de 20 ítems (Tabla 4) precedidos por el siguiente encabezado “Participo en las clases de educación física...” y compuesta por un total de 20 ítems (cuatro por factor), que miden la motivación intrínseca (e.g., “porque la educación física es divertida”), regulación identificada (e.g., “porque quiero aprender habilidades deportivas”), regulación introyectada (e.g., “porque me sentiré mal conmigo mismo si no lo hago”), regulación externa (e.g., “porque es lo que se supone que debo hacer”) y no motivación (e.g., “pero en realidad siento que pierdo mi tiempo en esta clase”). El instrumento se responde sobre una escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo).

Tabla 4

*Ítems que componen la escala de percepción de locus de causalidad en la educación física*

Participo en la clase de Educación Física...
<i>Motivación Intrínseca</i>
1. Porque es divertida
2. Porque me gusta aprender nuevas habilidades
3. Porque es emocionante
4. Porque disfruto como me siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas
<i>Regulación Identificada</i>
5. Porque quiero aprender habilidades deportivas
6. Porque es importante para mi hacerlo bien
7. Porque quiero mejorar en los deportes
8. Porque puedo aprender habilidades que tal vez puedan ayudarme en otras áreas de mi vida
<i>Regulación Introyectada</i>
9. Porque quiero que el maestro piense que soy buen estudiante
10. Porque me sentiré mal conmigo mismo si no lo hago
11. Porque quiero que mis compañeros piensen que soy hábil
12. Porque me incomoda cuando no lo hago
<i>Regulación Externa</i>
13. Porque me meteré en problemas si no lo hago
14. Porque es lo que se supone debo hacer
15. Para que el (la) maestro (a) no me grite
16. Porque es parte del reglamento
<i>No motivación</i>
17. Pero realmente no sé por qué lo hago
18. Pero no entiendo por qué debemos tener esta clase
19. Pero en realidad siento que pierdo mi tiempo en esta clase
20. Pero no veo lo que estoy obteniendo de esta clase

### 2.6.3 Satisfacción en la educación física

Para medir satisfacción/diversión y aburrimiento se utilizó la Escala de Satisfacción en el Deporte de Balaguer, Atienza, Castillo, Moreno y Duda (1997) adaptada al contexto de la educación física por BaenaExtremera, Granero-Gallegos, Bracho-Amador y Pérez-Quero (2012). El SSI-EF consta de 8 ítems (Tabla 5) que conforman dos subescalas que miden satisfacción/diversión (5 ítems) y aburrimiento (3 ítems) en la clase de educación física. En las instrucciones se pide a los sujetos que indiquen su grado de acuerdo con los ítems que reflejan criterios de diversión o

aburrimiento, recogándose las respuestas en una escala de ítems politómicos de 5 puntos que oscila desde muy en desacuerdo (1) a muy de acuerdo (5).

## 2.7 Procedimiento

Se solicitó autorización al Director de Educación del H. Ayuntamiento de Benito Juárez, Sonora, mediante una entrevista personal para informarle de los objetivos de la investigación y del deseo de contar con su colaboración y posteriormente se contactó con los directores de las escuelas primarias participantes en la muestra del estudio, para solicitar su autorización.

Tabla 5

*Ítems que componen la escala de satisfacción en la educación física*

<i>Satisfacción/diversión</i>	
01	Normalmente me divierto en la clase de educación física
05	Normalmente encuentro la educación física interesante
06	Cuando hago educación física parece que el tiempo vuela
07	Normalmente participo activamente en las clases de educación física
08	Normalmente me lo paso bien haciendo educación física
<i>Aburrimiento</i>	
02	En las clases de educación física a menudo sueño despierto en vez de pensar en lo que hago realmente
03	En las clases de educación física normalmente me aburro
04	En educación física deseo que la clase termine rápidamente

La recopilación de datos se realizó en los horarios de clases. Los alumnos contestaron a las preguntas de los cuestionarios en un escenario acorde para su aplicación. En todo momento se garantizó el anonimato y la confidencialidad de los datos obtenidos. Antes de la administración de los cuestionarios los alumnos recibieron las instrucciones correspondientes y se les indicó que si requerían ayuda la solicitaran, por lo que, al menos un investigador estuvo presente durante la aplicación. Se cuidó que la aplicación de los cuestionarios se realizará al mismo tiempo con todos los alumnos que participaron en la investigación. Se solicitó que no estuvieran presentes las figuras de autoridad durante la administración de los

cuestionarios, tales como el director o maestro de grupo, ya que esto es fundamental para lograr el mayor grado de sinceridad de las respuestas.

Se solicitó a la licenciatura en entrenamiento deportivo 8 alumnos los cuales participaron como aplicadores de los cuestionarios. El aplicador dio una explicación previa a los alumnos de 5to y 6to año de escuelas primarias, permaneciendo con ellos hasta que terminaron el llenado de los cuestionarios aclarando cualquier duda que tuvieran los alumnos.

Se realizó un adiestramiento previo a los aplicadores del cuestionario en tres sesiones: en la primera se les expuso por medio de una presentación el proyecto de tesis para que lo conocieran y pudieran dar explicaciones básicas al momento de estar aplicando el cuestionario y evitar explicaciones erróneas que pudieran influenciar a los participantes al momento de contestar los cuestionarios, en la segunda sesión respondieron los instrumentos para que se familiarizaran con ellos y en caso de que existiera algún término que se les dificulte atenderlo de inmediato para que de igual forma ellos al aplicar los cuestionarios pudieran responder las dudas, y en la tercera sesión los alumnos aplicaron el instrumento a diferentes grupos, y así, poder analizar la explicación que dio y la forma de desenvolverse al momento que aplicó el instrumento.

## **2.8 Procesamiento de datos**

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos y de fiabilidad de las escalas utilizando el programa estadístico SPSS Statistics V.24.0. Se considerará que la distribución de los datos es normal cuando los índices de asimetría y curtosis se encuentren en un rango entre -1 y 1 (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010; Muthén y Kaplan, 1985, 1992).

La consistencia interna de cada sub-escala de los instrumentos se evaluó mediante el alfa de Cronbach (1951), el coeficiente de fiabilidad compuesta (Composite Reliability [CR]) basada en el análisis factorial confirmatorio y la varianza media extraída (AVE - Average Variance Extracted). A modo global se considerará



que los valores de alfa mayores de .70 indican una fiabilidad buena y aceptable. El CR, también conocido como coeficiente omega de McDonald, se interpreta como el alfa de Cronbach pero tiene en cuenta las interrelaciones de los constructos extraídos. El valor estadístico debe ser mayor a .70 de acuerdo a las reglas de valoración clásicas admitidas (Prieto y Delgado, 2010). Por su parte, la AVE refleja la cantidad total de la varianza de los indicadores recogida por el constructo latente. Cuanto mayor sea su valor, más representativos son los indicadores de la dimensión crítica en la que cargan. En general, se sugiere que su valor debe exceder del .50 (Bagozzi y Yi, 1988; Hair, Black, Babin, Anderson, Tatham., 2009).

En segundo lugar, se realizaron análisis factoriales confirmatorios (AFC) de los instrumentos del estudio con el programa LISREL 8.80 (Jöreskog y Sörbom, 2006). Se pusieron a prueba tres modelos. Para la escala de los estilos interpersonales se puso a prueba un modelo de dos factores, los cuales representan el estilo de apoyo a la autonomía y el estilo controlador. Para la Escala de Percepción de Locus de Causalidad se puso a prueba un modelo de tres factores los cuales representan la motivación autónoma, la motivación controlada y la no motivación. Por último, se puso a prueba un modelo de dos factores que representan la satisfacción/diversión y el aburrimiento en la clase de educación física.

Debido a que el tamaño de la muestra no nos permitía realizar los AFC con el método de mínimo cuadrados ponderados (*Weighted Least Squares* [WLS]), los análisis se realizaron con el método de Máxima Verosimilitud (*Maximum Likelihood* [ML]) utilizando como input la matriz de correlaciones policóricas y la matriz de covarianzas asintóticas.

En tercer y último lugar, se puso a prueba el modelo total de medida que resulta equivalente a un modelo factorial confirmatorio, poniendo además a prueba la validez divergente de las variables latentes. Asimismo, se puso a prueba el modelo de ecuaciones estructurales hipotetizado (véase Figura 1), utilizando variables latentes. Al igual que para los AFC, las matrices input que se utilizaron fueron las de correlaciones policóricas y de covarianzas asintóticas, y el método de estimación fue

el de Máxima Verosimilitud, utilizando el programa LISREL 8.80 (Jöreskog y Sörbom, 2006).

La adecuación de los modelos fue analizada a través de diferentes índices de ajuste: el valor chi-cuadrado dividido por los grados de libertad ( $\chi^2/df$ ), el índice de ajuste no normativo (NNFI), el índice de ajuste comparativo (CFI), la raíz cuadrada promedio del error de aproximación (RMSEA) y la raíz cuadrada estandarizada del residual (SRMR). Según Hair, Black, Babin, y Anderson, (2010) un cociente  $\chi^2/df$  inferior a cinco indica un buen ajuste del modelo. Valores de CFI y NNFI por encima de .90 indican un ajuste aceptable (Hu y Bentler, 1995). Para el RMSEA y el SRMR, se consideran aceptables valores entre .05 y .10 (satisfactorio igual o inferior a .08; Cole y Maxwell, 1985).

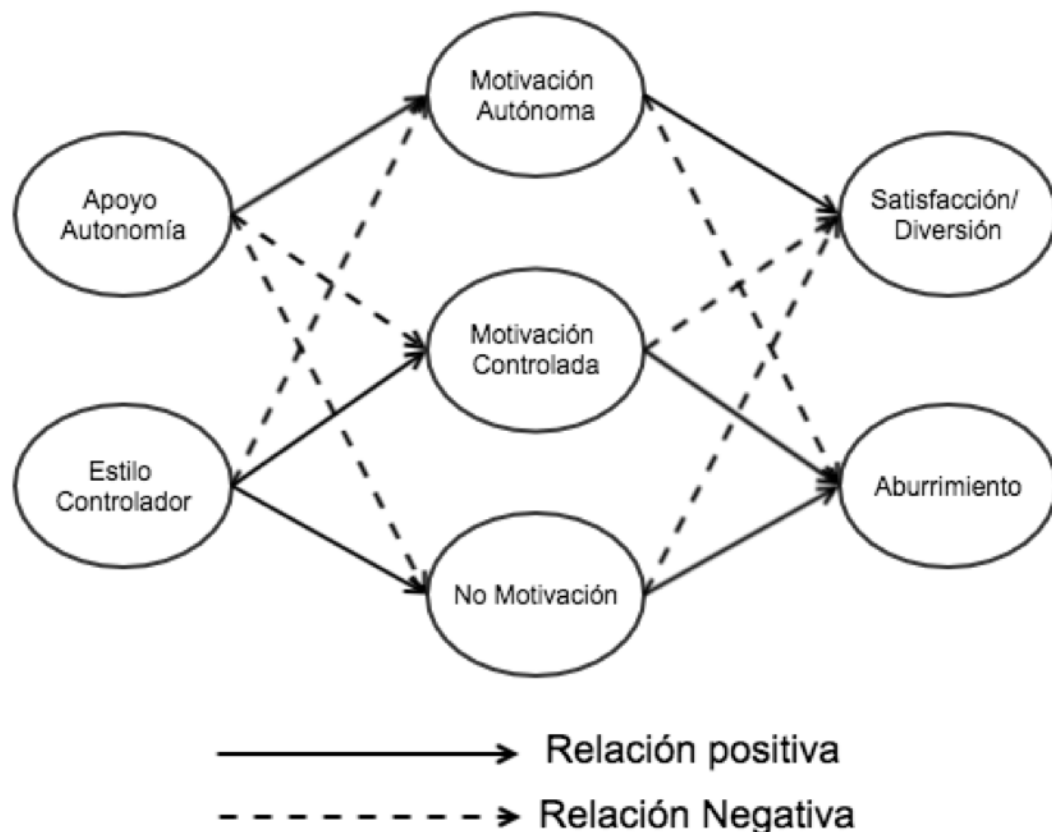


Figura 1. Modelo hipotetizado del estudio

### **3. RESULTADOS**

---

### Capítulo 3. Resultados

#### 3.1 Análisis preliminares: Propiedades psicométricas de los instrumentos

A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos (media, desviación típica, asimetría y curtosis) de cada uno de los instrumentos utilizados en el estudio. Asimismo se presentan los resultados de los análisis de fiabilidad y de estructura de los instrumentos.

##### 3.1.1 Estilos interpersonales

###### 3.1.1.1 Estadísticos descriptivos.

Tabla 6

*Escala de estilos interpersonales. Descriptivos y normalidad*

No	Sub escala	M	DT	Asimetría	Curtosis
<i>Apoyo a la autonomía</i>					
1	...siento que mi profesor me brinda opciones y alternativas	4.90	2.25	-.60	-1.05
2	...me siento comprendido por mi profesor	5.07	2.03	-.64	-.80
3	...mi profesor me transmite confianza sobre mi capacidad para realizar bien las actividades durante el curso	5.23	2.02	-.81	-.58
4	...mi profesor me motiva a que haga las preguntas	4.42	2.29	-.21	-1.34
5	...mi profesor escucha como me gustaría hacer las cosas	4.55	2.22	-.38	-1.21
6	...mi profesor trata de comprender como veo las cosas antes de sugerir una nueva forma de hacerlas	4.71	2.09	-.44	-1.04
<i>Estilo controlador</i>					
7	...mi profesor trata de controlar todo lo que hago	4.39	2.34	-.24	-1.43
8	...mi profesor es inflexible	3.68	2.36	.18	-1.47
9	...mi profesor utiliza un lenguaje fuerte	3.42	2.37	.37	-1.39
10	...mi profesor pone demasiada presión sobre mi	3.02	2.31	.65	-1.15

*Nota.* M = Media, DT = Desviación Típica. Rango: 1 – 7.

En la Tabla 6 se muestran los resultados descriptivos de la escala de apoyo a la autonomía y estilo controlador. Los resultados de la asimetría y curtosis revelan una distribución no normal ya que la mayoría de los valores de asimetría y curtosis se encuentran fuera del rango (-1, 1).

### 3.1.1.2 Análisis Factorial Exploratorio (AFE)

Siguiendo las recomendaciones de estudios recientes (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza y Tomás-Marco, 2014), para examinar la estructura factorial de los 10 ítems que componen el instrumento para medir los estilos interpersonales se realizó un análisis factorial exploratorio utilizando el método de factorización de mínimos cuadrados no ponderados (unweighted least squares) porque funciona bien cuando se trabaja con muestras pequeñas, incluso, cuando el número de variables es elevado, especialmente si el número de factores a retener es pequeño (Jung, 2013) y aplicando un criterio de rotación Oblicua (concretamente Promax, Kappa = 4) ya que teóricamente los dos factores se encuentran relacionados.

Tabla 7  
*Análisis factorial exploratorio de la escala de estilos interpersonales. Cargas factoriales*

<i>En la clase de educación física ...</i>		<i>Cargas factoriales</i>	
No	Ítem	AA	EC
1	...siento que mi profesor me brinda opciones y alternativas	.54	
2	...me siento comprendido por mi profesor	.45	
3	...mi profesor me transmite confianza sobre mi capacidad para realizar bien las actividades durante el curso	.64	
4	...mi profesor me motiva a que haga las preguntas	.46	
5	...mi profesor escucha como me gustaría hacer las cosas	.62	
6	...mi profesor trata de comprender como veo las cosas antes de sugerir una nueva forma de hacerlas	.59	
7	...mi profesor trata de controlar todo lo que hago		.35
8	...mi profesor es inflexible		.46
9	...mi profesor utiliza un lenguaje fuerte		.51
10	...mi profesor pone demasiada presión sobre mi		.63

*Nota.* AA = Apoyo a la Autonomía; EC = Estilo Controlador.

La prueba de esfericidad de Barlett fue significativa ( $\chi^2 = 693.51$ ,  $gl = 45$ ;  $p < .001$ ) y el estadístico Kaiser-Meyer-Olkin fue mayor a .50 ( $KMO = .75$ ) lo que indica una adecuación de los datos para realizar un AFE. Los resultados revelaron una estructura factorial formada por dos factores (apoyo a la autonomía y estilo controlador) con autovalores superiores a 1 y una varianza total acumulada del 43.13%.

### **3.1.1.3 Análisis Factorial Confirmatorio**

La Figura 2 representa la estructura de la escala de estilos interpersonales del profesor de educación física. El modelo hipotetiza la existencia de dos variables latentes exógenas denominadas apoyo a la autonomía y estilo controlador. El modelo está compuesto por 10 ítems que se agrupan en dos variables latentes. Los índices de bondad de ajuste del modelo bi-factorial resultó satisfactorio ( $\chi^2/gl = 2.73$ ,  $NNFI = .94$ ,  $CFI = .95$ ,  $RMSEA = .05$  y  $SRMR = .07$ ). El modelo mostró cargas factoriales que oscilan desde .61 hasta .85 para las aspiraciones intrínsecas, en tanto que para las aspiraciones extrínsecas mostraron saturaciones factoriales que oscilan desde .37 hasta .69 (ver Figura 2). Todas las saturaciones factoriales de los ítems resultaron estadísticamente significativas ( $p < .001$ ), es decir, cada ítem constituye un indicador fiable de la escala de la que forma parte.

### **3.1.1.4 Análisis de consistencia interna.**

El análisis de fiabilidad reveló que la eliminación de ningún ítem mejoraba los coeficientes de fiabilidad, por lo tanto, se mantuvieron todos los ítems de la versión original. Los resultados del análisis de fiabilidad revelaron una consistencia interna aceptable para el apoyo a la autonomía ( $\alpha = .72$ ), y pobre para el estilo controlador ( $\alpha = .55$ ).

Por otro lado, la sub-escala de apoyo a la autonomía presentó una fiabilidad compuesta de .77, superando el valor mínimo aceptable de .70 (Hair, Black, Babin, Anderson, y Tatham 2009), sin embargo, la fiabilidad compuesta de la sub-escala del estilo controlador fue de .62, ligeramente por debajo de dicho valor criterio.

Finalmente, para las dos sub-escalas se logro una varianza media extraída, la sub-escala de apoyo a la autonomía obtuvo un valor de .36 y de .30 para el estilo controlador.

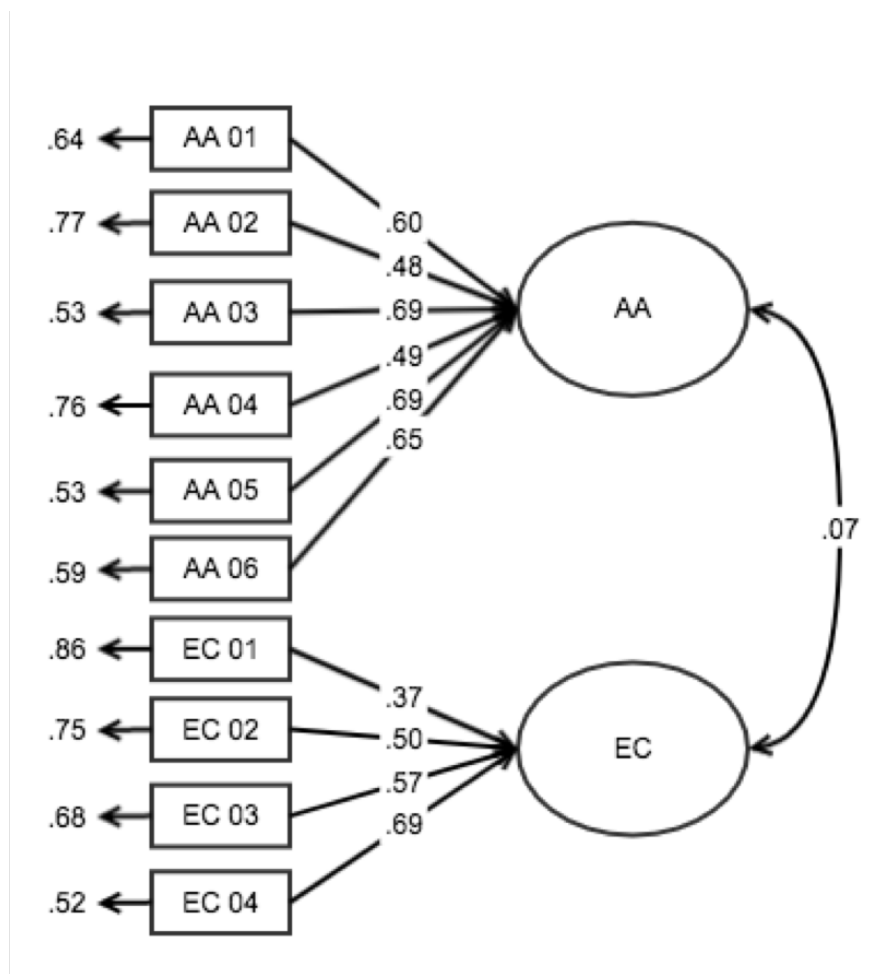


Figura 2. Análisis factorial confirmatorio de la escala de estilos interpersonales del profesor de educación física

### 3.1.2 Motivación

#### 3.1.2.1 Estadísticos descriptivos.

En la Tabla 8 se muestran los resultados descriptivos de la escala de apoyo a la autonomía y estilo controlador. Los resultados de la asimetría y curtosis revelan una distribución no normal ya que la mayoría de los valores de asimetría y curtosis se encuentran fuera del rango (-1, 1).

Tabla 8

*Escala de percepción de locus de causalidad. Descriptivos y normalidad*

No	Sub escala	M	DT	Asimetría	Curtosis
<i>Motivación Autónoma</i>					
1	...porque es divertida	6.02	1.84	-1.74	1.65
2	...porque me gusta aprender nuevas habilidades	6.07	1.66	-1.76	2.06
3	...porque es emocionante	6.05	1.65	-1.71	1.94
4	...porque disfruto como me siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas.	5.75	1.83	-1.37	.77
5	...porque quiero aprender habilidades deportivas.	6.15	1.57	-1.88	2.65
6	...porque es importante para mi hacerlo bien	6.04	1.62	-1.68	1.83
7	...porque quiero mejorar en los deportes	6.14	1.58	-1.88	2.68
8	...porque puedo aprender habilidades que tal vez puedan ayudarme en otras áreas de mi vida.	5.82	1.75	-1.41	.99
<i>Motivación Controlada</i>					
9	...porque quiero que el (la) maestro (a) piense que soy buen estudiante.	5.33	2.10	-.97	-.41
10	...porque me sentiré mal conmigo mismo si no lo hago	4.43	2.42	-.305	-1.49
11	...porque quiero que mis compañeros piensen que soy hábil	4.63	2.30	-.410	-1.31
12	...porque me incomoda cuando no lo hago.	4.16	2.44	-.135	-1.58
13	...porque me meteré en problemas si no lo hago.	3.94	2.45	.009	-1.60
14	...porque es lo que se supone que debo hacer.	4.95	2.31	-.699	-1.10
15	...para que el (la) maestro(a) no me grite.	4.01	2.51	-.033	-1.64
16	...porque es parte del reglamento	4.71	2.38	-.484	-1.33
<i>No Motivación</i>					
17	...pero realmente no sé porque lo hago	3.95	2.49	.002	-1.63
18	...pero no entiendo porque debemos tener esta clase.	3.59	2.54	.240	-1.64
19	...pero en realidad siento que pierdo mi tiempo en esta clase.	2.94	2.43	.699	-1.22
20	...pero no veo lo que estoy obteniendo de esta clase.	3.90	2.60	.064	-1.72

*Nota.* M = Media, DT = Desviación Típica. Rango: 1 – 7.



### 3.1.2.2 Análisis Factorial Exploratorio (AFE)

Tabla 9.

*Escala de percepción de locus de causalidad. Cargas factoriales*

<i>Participo en esta clase de educación física...</i>		Cargas factoriales		
No	Ítems	MA	MC	NM
1	...porque es divertida	.71		
2	...porque me gusta aprender nuevas habilidades	.73		
3	...porque es emocionante	.68		
4	...porque disfruto como me siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas.	.71		
5	...porque quiero aprender habilidades deportivas.	.75		
6	...porque es importante para mi hacerlo bien	.71		
7	...porque quiero mejorar en los deportes	.61		
8	...porque puedo aprender habilidades que tal vez puedan ayudarme en otras áreas de mi vida.	.61		
9	...porque quiero que el (la) maestro (a) piense que soy buen estudiante.		.51	
10	...porque me sentiré mal conmigo mismo si no lo hago		.58	
11	...porque quiero que mis compañeros piensen que soy hábil		.71	
12	...porque me incomoda cuando no lo hago.		.59	
13	...porque me meteré en problemas si no lo hago.		.61	
14	...porque es lo que se supone que debo hacer.		.51	
15	...para que el (la) maestro(a) no me grite.		.51	
16	...porque es parte del reglamento		.45	
17	...pero realmente no sé porque lo hago			.71
18	...pero no entiendo porque debemos tener esta clase.			.72
19	...pero en realidad siento que pierdo mí tiempo en esta clase.			.63
20	...pero no veo lo que estoy obteniendo de esta clase.			.68

*Nota.* MA = Motivación Autónoma, MC = Motivación Controlada, NM = No Motivación

Siguiendo las recomendaciones de estudios recientes (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza y Tomás-Marco, 2014), para examinar la estructura factorial de los 20 ítems que componen el instrumento para medir los tipos de motivación se realizó un análisis factorial exploratorio utilizando el método de factorización de mínimos cuadrados no ponderados (unweighted least squares) y aplicando un criterio de rotación Oblicua (Promax, Kappa = 4).

La prueba de esfericidad de Barlett fue significativa ( $\chi^2 = 3700.22$ ,  $gl = 190$ ;  $p < .001$ ) y el estadístico Kaiser-Meyer-Olkin fue mayor a .50 ( $KMO = .88$ ) lo que indica una adecuación de los datos para realizar un AFE. Los resultados revelaron una estructura factorial formada por tres factores (motivación autónoma, motivación controlada y no motivación) con autovalores superiores a 1 y una varianza total acumulada del 52.08%.

### **3.1.2.3 Análisis Factorial Confirmatorio**

La Figura 3 representa la estructura de la escala de percepción de locus de causalidad. El modelo hipotetiza la existencia de tres variables latentes exógenas denominadas motivación autónoma, motivación controlada y no motivación. El modelo está compuesto por 20 ítems que se agrupan en tres variables latentes. Los índices de bondad de ajuste del modelo tri-factorial resultó satisfactorio ( $\chi^2/gl = 2.88$ ,  $NNFI = .97$ ,  $CFI = .98$ ,  $RMSEA = .06$  y  $SRMR = .09$ ). El modelo mostró cargas factoriales que oscilan desde .69 hasta .84 para la motivación autónoma, desde .56 hasta .71 para la motivación controlada y desde .75 hasta .80 para la no motivación (ver Figura 3). Todas las saturaciones factoriales de los ítems resultaron estadísticamente significativas ( $p < .001$ ).

### **3.1.1.4 Análisis de consistencia interna.**

El análisis de fiabilidad reveló que la eliminación de ningún ítem mejoraba los coeficientes de fiabilidad, por lo tanto, se mantuvieron todos los ítems de la versión original. Los resultados del análisis de fiabilidad revelaron una buena consistencia

interna para la motivación autónoma ( $\alpha = .88$ ), la motivación controlada ( $\alpha = .80$ ) y la no motivación ( $\alpha = .79$ ).

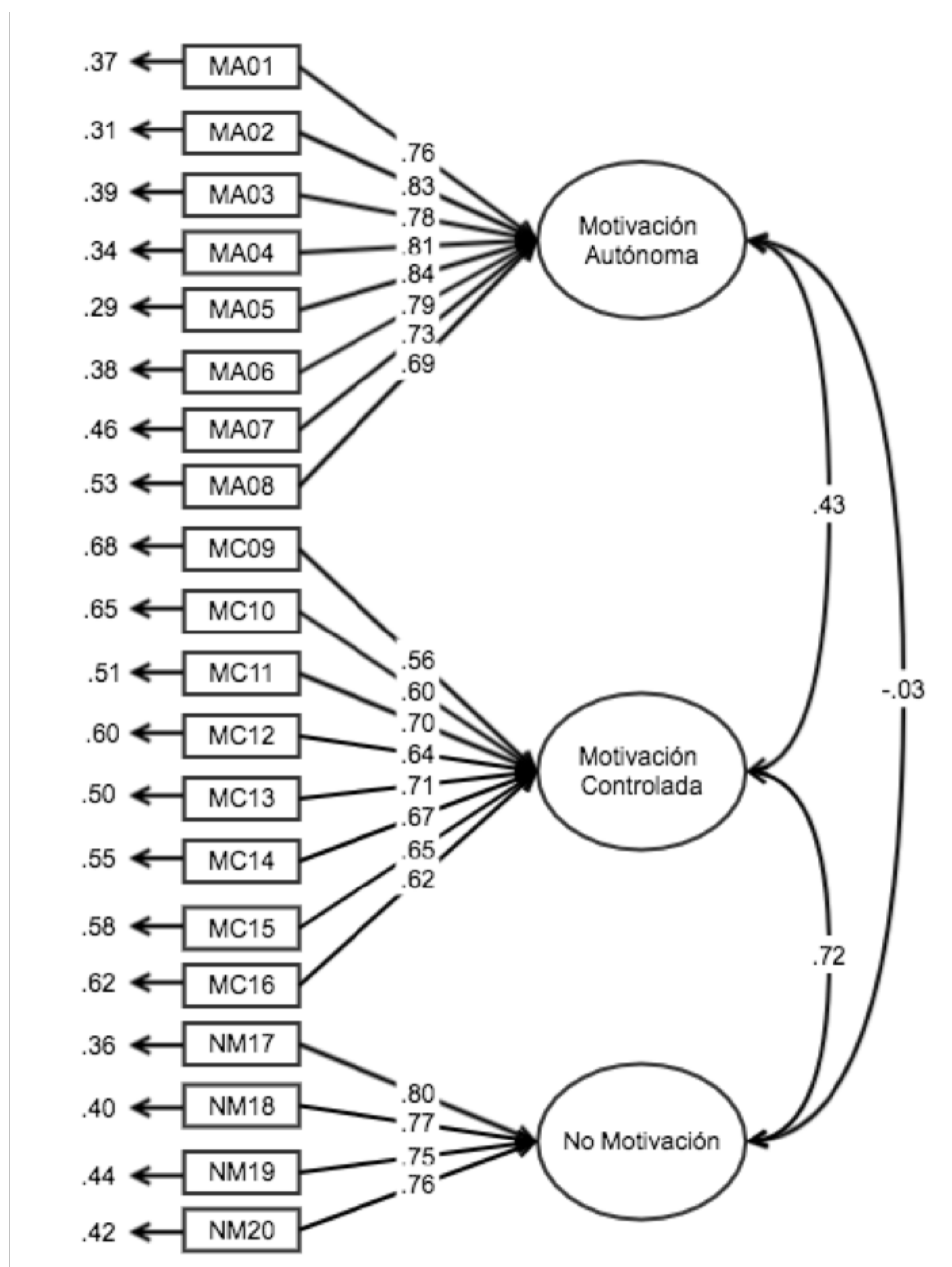


Figura 3. Análisis factorial confirmatorio de la escala de percepción de locus de causalidad en la educación física.

Por otro lado, la sub-escala de la motivación autónoma presentó una fiabilidad compuesta de .93, y de .85 para la motivación controlada y no motivación, es decir, las tres sub-escalas superaron el valor mínimo aceptable de .70 (Hair, Black, Babin, Anderson, y Tatham 2009). Por su parte, las sub-escalas de la motivación autónoma y la no motivación, mostraron valores adecuados para la varianza media extraída con un coeficiente omega de .61, y .59 respectivamente, no obstante, la sub-escala de la motivación controlada, obtuvo un coeficiente de .42, ligeramente por debajo del valor criterio.

### 3.1.3 Estilos interpersonales

#### 3.1.3.1 Estadísticos descriptivos.

Tabla 10

*Ítems que componen la escala de satisfacción en la educación física*

No	Sub escala	M	DT	Asimetría	Curtosis
<i>Satisfacción/diversión</i>					
1	Normalmente me divierto en la clase de educación física	4.48	1.12	-2.18	3.75
5	Normalmente encuentro la educación física interesante	4.17	1.28	-1.33	.61
6	Cuando hago educación física parece que el tiempo vuela	3.86	1.50	-.91	-.63
7	Normalmente participo activamente en las clases de educación física	4.35	1.07	-1.59	2.20
8	Normalmente me lo paso bien haciendo educación física	4.47	1.16	-1.66	2.65
<i>Aburrimiento</i>					
2	En las clases de educación física a menudo sueño despierto en vez de pensar en lo que hago realmente	2.52	1.59	.44	-1.31
3	En las clases de educación física normalmente me aburro	1.93	1.42	1.27	.24
4	En educación física deseo que la clase termine rápidamente	2.10	1.52	.94	-.76

*Nota.* M = Media, DT = Desviación Típica. Rango: 1 – 5.

En la Tabla 10 se muestran los resultados descriptivos de la escala satisfacción intrínseca. Los resultados de la asimetría y curtosis revelan una distribución no normal ya que la mayoría de los valores de asimetría y curtosis se encuentran fuera del rango (-1, 1).

### 3.1.3.2 Análisis Factorial Exploratorio (AFE)

Siguiendo las recomendaciones de estudios recientes (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza y Tomás-Marco, 2014), para examinar la estructura factorial de los ocho ítems que componen el instrumento para medir la satisfacción/diversión y aburrimiento, se realizó un análisis factorial exploratorio utilizando el método de factorización de mínimos cuadrados no ponderados (unweighted least squares) y aplicando un criterio de rotación Oblicua (concretamente Promax, Kappa = 4).

La prueba de esfericidad de Barlett fue significativa ( $\chi^2 = 693.51$ ,  $gl = 45$ ;  $p < .001$ ) y el estadístico Kaiser-Meyer-Olkin fue mayor a .50 ( $KMO = .75$ ) lo que indica una adecuación de los datos para realizar un AFE. Los resultados revelaron una estructura factorial formada por dos factores (Satisfacción/Diversión y Aburrimiento) con autovalores superiores a 1 y una varianza total acumulada del 46.59%.

Tabla 11

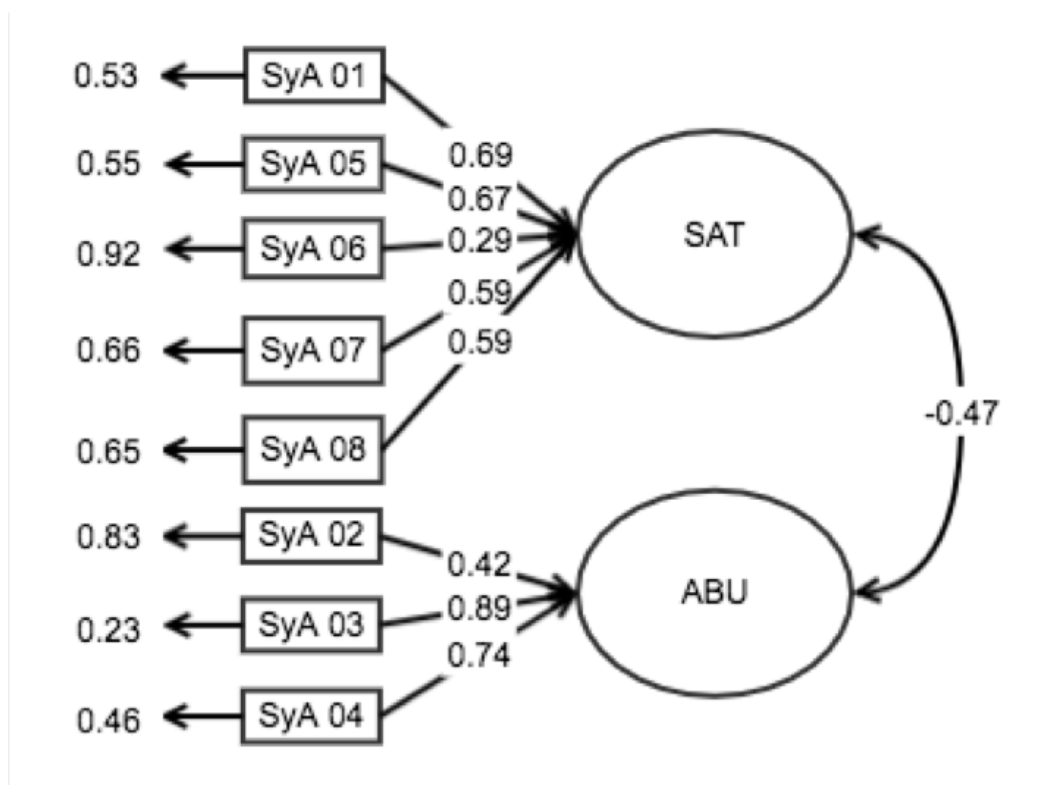
*Escala de satisfacción en la educación física. Cargas factoriales*

<i>En la clase de educación física ...</i>		<i>Cargas factoriales</i>	
		<i>S/D</i>	<i>A</i>
No	Ítem		
1	Normalmente me divierto en la clase de educación física	.48	
5	Normalmente encuentro la educación física interesante	.55	
6	Cuando hago educación física parece que el tiempo vuela	.30	
7	Normalmente participo activamente en las clases de educación física	.51	
8	Normalmente me lo paso bien haciendo educación física	.54	
2	En las clases de educación física a menudo sueño despierto en vez de pensar en lo que hago realmente		.49
3	En las clases de educación física normalmente me aburro		.64
4	En educación física deseo que la clase termine rápidamente		.49

*Nota.* S/D = Satisfacción/Diversión; A = Aburrimiento.

### 3.1.3.3 Análisis Factorial Confirmatorio

La Figura 4 representa la estructura de la escala de satisfacción intrínseca de la clase de educación física. El modelo hipotetiza la existencia de dos variables latentes denominadas satisfacción/diversión y aburrimiento. El modelo está compuesto por ocho ítems que se agrupan en dos variables latentes. Los índices de bondad de ajuste del modelo bi-factorial resultó satisfactorio ( $\chi^2/gf = 1.70$ , NNFI = .98, CFI = .99, RMSEA = .04 y SRMR = .07). El modelo mostró cargas factoriales que oscilan desde .69 hasta .84 para la motivación autónoma, desde .29 hasta .69 para la satisfacción/diversión y desde .42 hasta .89 para el aburrimiento (ver Figura 4). Todas las saturaciones factoriales de los ítems resultaron estadísticamente significativas ( $p < .001$ ).



*Figura 4.* Análisis factorial confirmatorio de la escala de satisfacción en la clase de educación física.

### 3.1.1.4 Análisis de consistencia interna

El análisis de fiabilidad reveló que la eliminación del ítem 6 mejoraría el coeficiente alfa de .55 a .60 para la sub-escala de la satisfacción/diversión, sin embargo, al momento de realizar el AFC sin dicho ítem los resultados del modelo se sobrestimaban, por lo que se tomó la decisión de mantener todos los ítems de la versión original. Los resultados del análisis de fiabilidad revelaron una consistencia interna entre pobre y cuestionable para la satisfacción/diversión ( $\alpha = .55$ ), y el aburrimiento ( $\alpha = .62$ ).

No obstante, tanto la sub-escala de satisfacción/diversión como la de aburrimiento presentaron una fiabilidad compuesta por encima del valor mínimo aceptable (Hair, Black, Babin, Anderson, y Tatham 2009) de .71 para la satisfacción/diversión y de .74 para el aburrimiento. Finalmente, el valor de la varianza media extraída de la sub-escala de aburrimiento fue de .51, es decir, por encima del valor mínimo aceptable, lo que no sucedió con la sub-escala de satisfacción/diversión cuyo valor estuvo por debajo de lo aceptable (AVE = .34).

## 3.2 Correlaciones entre variables

Tabla 12

*Descriptivos y correlaciones entre las variables del estudio.*

	<i>M</i>	<i>DT</i>	1	2	3	4	5	6
1. Apoyo a la Autonomía	4.82	1.39	1					
2. Estilo Controlador	3.63	1.53	.15**	1				
3. Motivación Autónoma	6.00	1.24	.30**	-.03	1			
4. Motivación Controlada	4.53	1.52	.20**	.29**	.34**	1		
5. No Motivación	3.60	1.97	.11*	.32**	.00	.55**	1	
6. Satisfacción/Diversión	4.27	.74	.31**	-.06	.63**	.26**	-.03	1
7. Aburrimiento	2.19	1.14	-.09*	.33**	-.23**	.26**	.47**	-.14**

*Nota.* \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

Previo a la prueba del modelo hipotetizado, se realizó un análisis de correlación entre las variables involucradas en el estudio. Los resultados se muestran en la Tabla 8 donde se destaca las relaciones positivas entre el apoyo a la autonomía, la motivación autónoma y la satisfacción/diversión, las relaciones positivas entre el estilo controlador, la motivación controlada, la no motivación y el aburrimiento. La relación positiva entre la motivación autónoma y la satisfacción/diversión, y negativa con el aburrimiento, así como la relación positiva entre la no motivación y el aburrimiento.

### **3.3 Modelo de medida**

Debido a que nuestro objetivo general pretende examinar la relación entre los estilos interpersonales del profesor, la motivación y la satisfacción/diversión y aburrimiento de los estudiantes de quinto y sexto grado de primaria por medio de un modelo de ecuaciones estructurales, hemos seguido la aproximación de pasos sugerida por Anderson y Gerbing (1988).

El primer paso consiste en examinar un modelo de medida para determinar si los indicadores, es decir, los ítems de las variables latentes, se correlacionan con sus factores de forma satisfactoria. Es necesario que el modelo de medida nos arroje índices de ajuste satisfactorio para poder ejecutar con éxito el modelo de ecuaciones estructurales hipotetizado.

En el modelo de medida se han considerado como variables latentes el estilo de apoyo a la autonomía y estilo controlador de los profesores, la motivación autónoma, motivación controlada y no motivación, así como la satisfacción/diversión y el aburrimiento de los niños en la clase de educación física. Todas las variables latentes tienen como indicadores sus ítems, previamente comentados en los apartados de AFC de los instrumentos. El modelo presentó índices de ajuste aceptables:  $\chi^2 = 1232.45$ ,  $gl = 644$ ;  $p < .001$ ;  $\chi^2/gl = 1.91$ ; NNFI = .87; CFI = .98; RMSEA = .04; SRMR = .08 confirmando la validez divergente de las variables latentes.



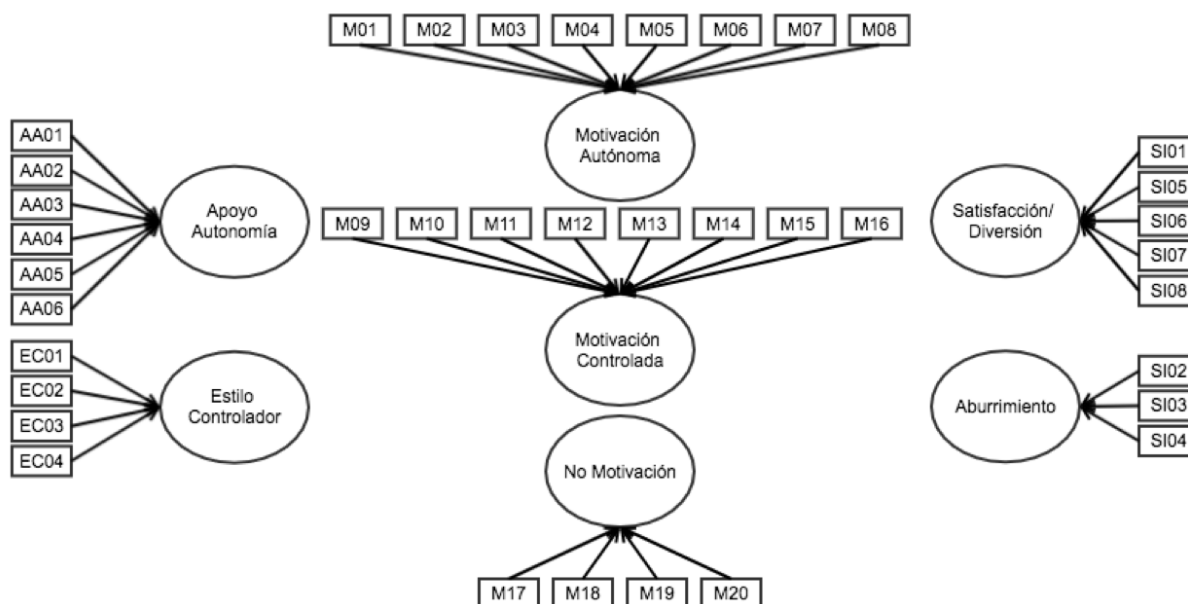


Figura 5. Modelo de medida

### 3.4 Modelo de ecuaciones estructurales

Se puso a prueba el modelo de ecuaciones estructurales como segundo paso de la aproximación de Anderson y Gerbing (1988). En el modelo se hipotetiza que el estilo de apoyo a la autonomía se relacionaran de manera positiva con la motivación autónoma y negativamente con la motivación controlada y la no motivación. Por lo contrario, el estilo controlador del profesor se relacionaran de manera negativa con motivación autónoma y positivamente con la motivación controlada y la no motivación (véase Figura 7).

Por otra parte, se hipotetizó que la motivación autónoma se relacionarían de forma positiva con la satisfacción/diversión y negativamente el aburrimiento. Por lo contrario, la motivación controlada y la no motivación se relacionarían de forma negativa con la satisfacción/diversión y positivamente con el aburrimiento.

Los resultados del modelo de ecuaciones estructurales reveló índices de ajuste satisfactorios:  $\chi^2 = 3129.12$ ,  $gl = 652$ ,  $p < .001$ ;  $\chi^2/gl = 2.03$ ; NNFI = .97; CFI = .97; RMSEA = .05, SRMR = .09.

En el modelo mostrado en la Figura 6 podemos observar que el estilo del profesor de apoyo a la autonomía se relacionó positivamente con la motivación autónoma. Por su parte, el estilo controlador se relacionó negativamente con la motivación autónoma y positivamente con la no motivación. La motivación autónoma se relacionó positivamente con la satisfacción/diversión. La motivación controlada y la no motivación se relacionaron positivamente con la satisfacción/diversión y el aburrimiento.

Además de los efectos directos señalados en la Figura 6, el modelo también mostró efectos indirectos del apoyo a la autonomía sobre la satisfacción/diversión ( $\beta = .38$ ,  $p < .01$ ) y el aburrimiento ( $\beta = -.21$ ,  $p < .01$ ) a través de la motivación autónoma y la no motivación. Por su parte el estilo controlador mostro efectos indirectos sobre la satisfacción/diversión ( $\beta = -.21$ ,  $p < .01$ ) y el aburrimiento ( $\beta = .60$ ,  $p < .01$ ) a través de la frustración de las NPB.

En su conjunto, el modelo predijo el 21.4% de la varianza de la motivación autónoma, el 58.6% de la varianza de la motivación controlada, el 73% de la varianza de la no motivación, 59.4% de la varianza de aburrimiento y 72.5 de la varianza de la satisfacción/diversión.

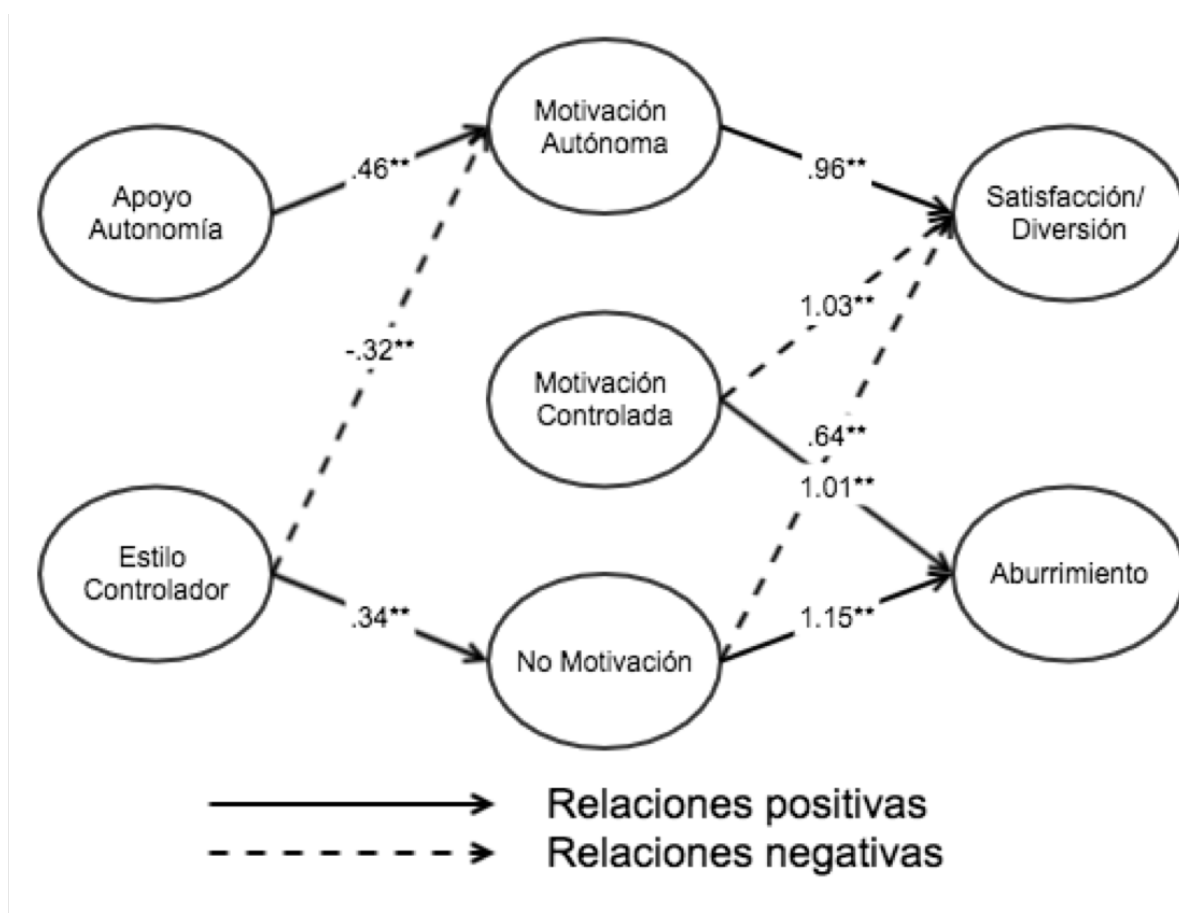


Figura 6. Solución estandarizada del modelo de relaciones entre los estilos interpersonales del profesor, los tipos de motivación y la satisfacción/diversión y aburrimiento de los estudiantes

## **4. DISCUSIÓN, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

---

## **Capítulo 4. Discusión**

Con el propósito de contrastar los resultados del presente estudio, y el enfoque teórico inicialmente presentado, se integran en este apartado cada uno de los objetivos e hipótesis para su discusión.

### **4.1 En relación con el objetivo general**

Analizar el papel predictor del estilo interpersonal de los profesores de educación física sobre los tipos de motivación y éstos a su vez con el aburrimiento y diversión en estudiantes de quinto y sexto año de escuelas primarias de Benito Juárez, Sonora.

El presente estudio pone a prueba un modelo en el que se hipotetizó el grado en que los estudiantes perciben el apoyo de su profesor a las tareas de autonomía, su estilo controlador y relacionado con los diferentes tipos de motivación, y éstos a su vez se relacionaron con la Satisfacción/Diversión y Aburrimiento de los estudiantes. Los resultados muestran que la percepción de los estudiantes sobre el apoyo que el profesor brinda a la autonomía, la competencia y las relaciones se asociaron de forma positiva con la motivación autónoma. Contrario a nuestra hipótesis, el estilo controlador no se asoció de forma significativa con la motivación controlada.

### **4.2 En relación con los objetivos específicos**

**Objetivo 1.** Relacionar el estilo interpersonal de apoyo a la autonomía del profesor de EF con la motivación autónoma, la motivación controlada y la no motivación del estudiante.

#### **4.2.1 Apoyo a la autonomía.**

Respecto a la asociación entre el apoyo del profesor y las regulaciones más autónomas de la motivación en las clases de educación física, nuestros resultados también concuerdan con estudios previos (Zhang et al., 2011; Standage, Duda y Ntoumanis, 2006) y confirman que si el profesor adopta un estilo interpersonal que apoye la autonomía del alumno, si le proporciona óptimos desafíos y buenas relaciones, incrementando sus niveles de autodeterminación para participar en la clase de educación física, y disminuye su no motivación.

#### **4.2.2 Regulaciones motivacionales**

En cuanto a la influencia de los diferentes tipos de motivación sobre satisfacción/diversión y aburrimiento, los resultados de este estudio revelaron que la satisfacción/diversión se asoció positivamente con la motivación autónoma, mientras que el aburrimiento se asoció negativamente con dicha motivación y positivamente con la no motivación.

Por el contrario, aquellos que se sienten no motivados para participar en la clase, se sienten enojados durante ella. Contrariamente a lo hipotetizado, la motivación controlada no se asoció de forma significativa con los afectos de los estudiantes, aunque sí se apreció una relación positiva y significativa con la satisfacción/diversión. Este resultado es consistente con trabajos previos (Standage, Duda y Ntoumanis, 2005; Ntoumanis, 2001) lo que hace necesario realizar más estudios que aporten información a la hipotetizada relación entre la motivación controlada y sus consecuencias desadaptativas.

#### **4.2.3 Satisfacción/diversión y aburrimiento.**

En el presente estudio, se analizaron estas variables como resultantes de las relaciones antes mencionadas, para dicha escala utilizada se encontró un valor alfa de Cronbach de .71 para la satisfacción/diversión y de .74 para el aburrimiento.

**Objetivo 2.** Relacionar el estilo interpersonal controlador del profesor de EF con la motivación autónoma, la motivación controlada y la no motivación del estudiante.

La motivación controlada se asoció de forma positiva y significativa con la satisfacción/diversión. Este resultado es consistente con trabajos previos (Standage, Duda y Ntoumanis, 2005; Ntoumanis, 2001) lo que hace necesario realizar más estudios que aporten información a la hipotetizada relación entre la motivación controlada y sus consecuencias desadaptativas.

**Objetivo 3.** Relacionar la motivación autónoma del estudiante con la satisfacción/diversión y aburrimiento de la clase de EF.

Estos resultados van en la línea de estudios realizados en el contexto de la educación física (Grasten, Jaakkola, Liukkonen, Waat, 2012; Bryan, Solmon, 2012) y muestran que los estudiantes que tienen una motivación autónoma durante la clase de educación física experimentan más sensaciones positivas de dicha participación (como placer y satisfacción derivada de hacerlo) y menos sensaciones negativas derivadas de dicha participación (como sentirse enojados).

**Objetivo 4.** Relacionar la motivación controlada del estudiante con la satisfacción/diversión y aburrimiento de la clase de EF.

Como indican estudios previos (Standage, Duda y Ntoumanis, 2005) puede ser que los antecedentes de las regulaciones menos autodeterminadas sean distintos en el contexto de la educación física en relación con otros contextos sociales, y que el apoyo que brinda el profesor no reduzca las presiones externas a las que los alumnos se ven sometidos para realizar sus actividades en el ámbito académico (ejemplo, culpa, obligación, castigo, etc.).

**Objetivo 5.** Relacionar la no motivación del estudiante con la satisfacción/diversión y aburrimiento en la clase de EF.

Nuestros hallazgos remarcan la importancia del apoyo que el profesor debería brindar a la autonomía y competencia de los estudiantes y las relaciones entre los mismos durante la sesión de educación física, ya que este tipo de ambientes sociales fomentan la motivación más auto-determinada, con lo que se incrementan las experiencias positivas en la clase y sensaciones de bienestar, disminuyendo al

mismo tiempo el aburrimiento y las sensaciones de malestar. Asimismo, el contraste del papel mediador de la motivación autónoma y de la no motivación entre el apoyo del profesor y los afectos de los estudiantes ha puesto de manifiesto que el papel que juega la motivación autónoma es más relevante que la no motivación en su relación con el aburrimiento, indicando que cuando los alumnos perciben que sus profesores les apoyan, se ve incrementada su motivación autónoma, lo que les lleva a que aumente su bienestar y disminuyan sus experiencias de malestar.

No obstante, aunque en menor medida, la percepción de apoyo del profesor por parte de los estudiantes posee un efecto significativo sobre la no motivación haciendo que ésta disminuya, lo que conlleva una disminución del malestar (Zamarripa et al., 2016).

Además, se ha confirmado que el papel mediador de la motivación autónoma es igualmente relevante para aumentar la satisfacción/diversión como para disminuir el aburrimiento. Este trabajo tiene implicaciones teóricas y prácticas, entre las implicaciones teóricas podemos destacar la importancia de considerar el apoyo de las necesidades psicológicas básicas, incluyendo el apoyo a la autonomía. Además, se ha puesto de manifiesto la relevancia de fomentar la motivación autónoma tanto para incrementar, a través de ella, las experiencias de satisfacción/diversión, como para reducir las experiencias de aburrimiento.

Por otra parte, las implicaciones prácticas del presente trabajo se centran sobre el diseño de programas de formación y capacitación que guíen a los profesores de educación física a planificar, estructurar y desarrollar clases que generen estilos interpersonales que fomenten los tres tipos de apoyo, con la finalidad de que los estudiantes consigan experiencias positivas que les lleven a interesarse por la educación física dentro de la escuela y a adoptar estilos de vida saludables fuera de ella.

El papel del docente es de gran relevancia, y no solo en la selección de contenidos, sino también en la manera de tratarlos en el aula. Se puede trabajar con contenidos no estereotipados tradicionalmente como masculinos y, además, tratarlos



metodológicamente de tal manera que se incremente la percepción de autonomía por parte del alumnado, lo cual supondrá, no solo una mayor motivación o satisfacción en las clases, sino más importancia a la EF y una mayor intención de práctica física en tiempo libre. Creemos que el apoyo a la autonomía adquiere un papel relevante en la EF si se quiere aumentar la motivación y fomentar la adherencia hacia la actividad física de ocio. Quienes no se sientan autónomos en las prácticas de aula y no desarrollen la iniciativa y toma de decisiones, difícilmente van a llevar esa práctica fuera del horario escolar.

Por todo ello, a nivel práctico, creemos que el papel del docente es fundamental en la adecuada selección de contenidos, así como su tratamiento metodológico en el aula. En este sentido, un aspecto de interés y a tener en cuenta es analizar el contexto del centro educativo con la intención de que aquellos contenidos tratados en clase puedan tener continuidad por parte de los alumnos fuera de éste y el mayor número de horas posible.

Por último, es necesario resaltar la importancia del docente para generar soporte de autonomía en el alumnado y de esta forma contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza en el área de EF.

#### **4.3 En relación con las hipótesis**

H1. Se espera que el apoyo a la autonomía se relacione positivamente con la motivación autónoma y negativamente con la motivación controlada y la no motivación.

Con los resultados obtenidos, es posible responder de manera afirmativa la relación que existe entre el apoyo a la autonomía y la motivación autónoma, no así con la relación que esperábamos que fuera negativa entre el apoyo a la autonomía y la motivación controlada y la no motivación.

H2. El estilo controlador del profesor se relaciona negativamente con la motivación autónoma y positivamente con la motivación controlada y la no motivación.

De acuerdo a los resultados obtenidos, es posible responder de manera parcial esta hipótesis ya que se da una respuesta negativa entre estilo controlador y motivación autónoma, no así con la relación positiva que esperábamos con la motivación controlada y una relación positiva con la no motivación.

H3. La motivación autónoma se relaciona positivamente con la satisfacción/diversión y negativamente con el aburrimiento.

De acuerdo a los resultados obtenidos, es posible responder de manera parcial esta hipótesis ya que se da una respuesta positiva entre la motivación autónoma y la satisfacción/diversión, no así con la relación negativa que esperábamos entre la motivación autónoma y el aburrimiento.

H4. La motivación controlada se relaciona positivamente con el aburrimiento y negativamente con la satisfacción/diversión.

De acuerdo a los resultados obtenidos es posible responder de manera parcial esta hipótesis ya que se da una respuesta positiva entre la motivación controlada y el aburrimiento, no así con la relación negativa entre motivación controlada y satisfacción/diversión.

H5. La no motivación se relaciona positivamente con el aburrimiento y negativamente con la satisfacción/diversión.

De acuerdo a los resultados obtenidos es posible responder de manera parcial esta hipótesis ya que se da una respuesta positiva entre la no motivación y el aburrimiento, no así con la relación negativa entre la no motivación y la satisfacción/diversión.

## **CONCLUSIONES**

---

## Capítulo 5. Conclusiones

Finalmente, los resultados de este estudio permiten generalizar los postulados de la teoría de la autodeterminación a otras poblaciones y contextos culturales, como es el mexicano. Cuando los estudiantes de quinto y sexto año de primaria reciben sus clases de educación física de forma que el maestro promueve la autonomía, hay un mayor disfrute de la clase.

1.- De acuerdo al objetivo 1 los profesores de EF, deben considerar con gran atención el diseño y operación de actividades que permitan o fomenten entre los estudiantes el apoyo a la autonomía, ya que será un contexto social, que impacte positivamente en la motivación intrínseca, y ésta a su vez, será un excelente mediador para generar resultantes positivas, como la Satisfacción/Diversión, se debe de analizar de la misma manera eliminar o excluir actividades que solo generan malestar, en las cuales el alumno no encuentra una motivación para efectuarlas y esto a su vez ocasiona el Aburrimiento.

2.- Así mismo, se deben de realizar mas estudios que aborden el estilo controlador y los efectos que estos tienen sobre el aburrimiento, para determinar cuales son las causas principales dentro de esta variable.

3.- El estilo interpersonal del profesor de EF influye de manera importante en la motivación autónoma de los alumnos ya que propicia situaciones positivas que promueven su participación activa en la clase, a diferencia de los profesores en los cuales predomina un estilo controlador que desencadena en el aburrimiento.

4.- Podemos afirmar de acuerdo a lo observado en nuestro estudio que el estilo controlador del maestro de EF favorece que el alumno se aburra en clases y no tenga una razón para trabajar en sus actividades.

5.- Es de suma importancia que los docentes tomen en cuenta que las actividades así como el estilo que en ellos predominen serán los que determinen el

tipo de estudiantes que van a tener, si el maestro brinda apoyo a la autonomía es muy factible que tendrá alumnos satisfechos con lo que hagan, por el contrario si el maestro mantiene un estilo controlador es mas común que se tengan alumnos con problemas de motivación hacia las actividades y tareas que se les asignen.

Este estudio presenta algunas limitaciones relativas a las características específicas de la muestra de estudio ya que se trata de estudiantes de primarias en el municipio de Benito Juárez. No obstante, estas limitaciones indican posibles direcciones para futuras investigaciones, ya que sería interesante ampliar el estudio con alumnos de primaria y realizar una recogida longitudinal de datos para fortalecer las conclusiones sobre las relaciones de predicción de las variables incluidas en el estudio.

## REFERENCIAS

---

### Referencias bibliográficas

- Ahmed, W., Van der Werf, G., Kuyper, H., & Minnaert, A. (2013). Emotions, self-regulated learning, and achievement in mathematics: A growth curve analysis. *Journal of educational psychology, 105*(1), 150.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological bulletin, 103*(3), 411-423.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427-445.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teaching behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology, 27*, 261–278.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction, 15*, 397–413.
- Ayuste, A., Romañá, T., Salinas, H., & Trilla, J. (2001). *Educación y calidad de vida. Las cosas, los otros, uno mismo*. En G. Vázquez (Ed.), *Educación y calidad de vida* (pp. 117-167). Madrid: Editorial Complutense.
- Azorín, F., & Sánchez-Crespo, J. L. (1986). *Métodos y aplicaciones del muestreo*. Madrid: Alianza Universidad.
- Baena-Extremuera, A., & Granero-Gallegos, A. (2015). Modelo de predicción de la satisfacción con la educación física y la escuela. *Revista de Psicodidáctica, 20* (1), 177-192.

- Baena-Extremuera, A., Granero-Gallegos, A. Pérez-Quero, F. J., BrachoAmador, C. & Sánchez Fuentes, J. A. (2013). Prediction of perceived importance of physical education in Spain. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 35(2), 1-13.
- Baena-Extremuera, A., Granero-Gallegos, A., Sánchez-Fuentes, J. A., & Martínez-Molina, M. (2014). Modelo predictivo de la importancia y utilidad de la Educación Física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 121-130.
- Balaguer, I., Atienza, F. L., Castillo, I., Moreno, Y., & Duda, J. L. (1997). Factorial structure of measures of satisfaction/interest in sport and classroom in the case of Spanish adolescents. En 4th *European Conference of Psychological Assessment* (p. 76). Lisbon: Portugal.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baños, R. F. (2017). *Satisfacción, motivación y rendimiento académico del docente de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la asignatura de Educación Física y con los centros educativos*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Barber, B. K., & Harmon, E. L. (2002). *Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents*. En B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 15-52). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Barnett, L. A., & Klitzing, S. W. (2006). Boredom in free time: Relationships with personality, affect, and motivation for different gender, racial and ethnic student groups. *Leisure Sciences*, 28(3), 223-244.



- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current directions in psychological science*, 16(6), 351-355.
- Benware, C., & Deci, E. L. (1984). The quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, 755–765.
- Berg, C. (2007-2008). *Academic emotions in student achievement: Promoting Engagement and Critical Thinking through lesson in Bioethical Dilemmas* (Report). Maricopa Community College.
- Bernaards, C. M., Twisk, J. W., Van Mechelen, W., Snel, J., y Kemper, H. C. (2003). A longitudinal study on smoking in relationship to fitness and heart rate response. *Medicine y Science in Sports y Exercise*, 35, 793-800.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740–756.
- Borges, F., Belando, N. & Moreno-Murcia, N. (2014). Percepción de igualdad de trato e importancia de la educación física de alumnas adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 173-189. doi: 10.1387/RevPsicodidact.8007.
- Boucher, H. C., & Kofos, M. N. (2012). The idea of money counteracts ego depletion effects. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(4), 804-810.
- Brooks, C. F., & Young, S. L. (2011). Are choice-making opportunities needed in the classroom? Using self-determination theory to consider student motivation and learner empowerment. *International Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 23 (1), 48–59.
- Campbell, A., Converse, P. E., & Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perception; evaluations, and satisfactions*. New York: Russell Sage.

- Carriere, J. S., Cheyne, J. A., & Smilek, D. (2008). Everyday attention lapses and memory failures: The affective consequences of mindlessness. *Consciousness and cognition*, 17(3), 835-847.
- Casas, F. (1996). *Bienestar social. Una introducción psicosocial*. Barcelona: PPU.
- Castillo, I., & Balaguer, I., & Duda, J. (2002). Las perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. *Psicothema*, 14 (2), 280-287.
- Cervelló, E.; Escartí, A.; Balagué, G. (1999). Relaciones entre la orientación de meta disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología de la Actividad Física y Deporte*, 8, 7-19.
- Chatzisarantis, N. L., & Hagger, M. S. (2009). Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology and Health*, 24, 29–48.
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2013). Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher training programs endure?: A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport & Exercise*, 14, 508–518.
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2014). A classroom-based intervention to help teachers decrease student amotivation. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 99–111.
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34, 365–396.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H., & Jang, H. R. (2014). Teacher benefits from giving students autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36, 331–346.

- Cheyne, J. A., Carriere, J. S., & Smilek, D. (2006). Absent-mindedness: Lapses of conscious awareness and everyday cognitive failures. *Consciousness and cognition*, 15(3), 578-592.
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. Adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 618–635.
- Chirkov, V. I., Ryan, R. M., & Willness, C. (2005). Cultural context and psychological needs in Canada and Brazil: Testing a self-determination approach to internalization of cultural practices, identify, and well-being. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, 425–443.
- Chirkov, V. I., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, R. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 97-109.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Danielsen, A. G., Breivik, K., y Wold, B. (2011). Do perceived academic competence and school satisfaction mediate the relationships between perceived support provided by teachers and classmates, and academic initiative? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), 379-401.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., y Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *Journal of Education Research*, 102(4), 303- 318.
- Davies, J., & Fortney, M. (2012). The Menton theory of engagement and boredom. 1st Annual Conference on Advances in Cognitive Systems, Palo Alto, CA. (December 6–8, 2012) (<http://www.cogsys.org/2012>).

- De Charms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- De Charms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.
- De Meyer, J., Tallir, I. B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van den Berghe, L., et al., (2014). Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education? *Journal of Educational Psychology*, 106, 541–554. doi: 10.1037/a0034399.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), 1006–1021.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105–115.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: a self-determination theory perspective. In Renninger, K. A., Hidi, S. & Krapp, A. (eds.), *The role of interest in learning and development*, 43–70.
- Deci, E. L. (1995). *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. New York: Penguin Books.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980a). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 39–80). New York: Academic Press.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980b). Self- determination theory: When mind mediates behavior. *Journal of Mind and Behavior*, 1(1), 33–43.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation (Perspectives on motivation, Vol. 38, pp. 237–288)*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). *Human autonomy: The basis for true self-esteem*. En M. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31–49). New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 14-23.
- Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L., & Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 457–471.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627–668. doi: 10.1037/0033-2909.125.6.627.

- Deci, E. L., La Guardia, J. G., Moller, A. C., Scheiner, M. J., & Ryan, R. M. (2006). On the benefits of giving as well as receiving autonomy support: Mutuality in close friendships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 313–327.
- Deci, E. L., Nezlak, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewarder. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1–10.
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). *Self-Determination Theory in work organizations: The state of a science*. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. Advance online publication.
- Deci, E. L., Schwartz, A., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adult's orientations toward control versus autonomy in children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642–650.
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, 852–859. doi: 10.1037/0022-0663.74.6.852.
- Deci, E. & Ryan, R.M (Eds) (2002): *Handbook of self-determination research*. Rochester, The University of Rochester Press.
- Dew, T., & Huebner, E.S. (1994). Adolescents' perceived quality of life: An exploratory investigation. *Journal of School Psychology*, 32, 185-199.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R.E. (2003). Personality, culture and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403- 425.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 2, 276-302.

- Diener, E., & Emmons, R.A. (1985). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality Assessment*, 99, 91-95.
- Diseth, Å., Danielsen, A. G., & Samdal, O. (2012). A path analysis of basic need support, self- efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students. *Educational Psychology*, 32(3), 335–354.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of educational psychology*, 84(3), 290.
- Eastwood, J. D., Cavaliere, C., Fahlman, S. A., & Eastwood, A. E. (2007). *A desire for desires: Boredom and its relation to alexithymia. Personality and Individual Differences*, 42(6), 1035-1045.
- Eastwood, J. D., Frischen, A., Fenske, M. J., & Smilek, D. (2012). The unengaged mind defining boredom in terms of attention. *Perspectives on Psychological Science*, 7(5), 482-495.
- Extremera, A. B., & Gallegos, A. G. (2015). Efectos de las actividades en la naturaleza en la predicción de la satisfacción de la Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 28, 9-14.
- Extremera, A. B., Gallegos, A. G., Amador, C. B., & Quero, F. J. P. (2012). Versión española del Sport Satisfaction Instrument (SSI) adaptado a la Educación Física. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 377-396.
- Ferriz, R., Sicilia, A., & Sáenz, P. (2013). Predicting satisfaction in physical education classes: A study based on self-determination theory. *The Open Education Journal*, 6, 1-7.
- Fisherl, C. D. (1993). Boredom at work: A neglected concept. *Human Relations*, 46 (3), 395–417. doi: 10.1177/001872679304600305

- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*, 59-109.
- Gailliot, M. T., Plant, E. A., Butz, D. A., & Baumeister, R. F. (2007). Increasing self-regulatory strength can reduce the depleting effect of suppressing stereotypes. *Personality and Social Psychology Bulletin, 33*(2), 281-294.
- Gómez, A. Gámez, S., & Martínez, I. (2011). Efectos del género y la etapa educativa del estudiante sobre la satisfacción y la desmotivación en educación física durante la educación obligatoria. *Ágora para la Educación Física y el Deporte, 13*(2), 183-196.
- Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., & Abrales, J. (2014). Análisis de los perfiles motivacionales y su relación con la importancia de la educación física en secundaria. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica, 2* (38), 11-29.
- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical-education classes. *British Journal of Educational Psychology, 64*(3), 453–463.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Pérez-Quero, F. J., Ortiz-Camacho, M. M., y Bracho-Amador, C. (2012). Analysis of motivational profiles of satisfaction and importance of physical education in high school adolescents. *Journal of Sports Science and Medicine, 11*, 614-623.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Sánchez-Fuentes, J. A., & Martínez-Molin, M. (2014). Validación española del “Learning Climate Questionnaire” adaptado a la Educación Física. *Psicología: Reflexão e Crítica, 27*(4), 625-633.
- Griffith, S. F., & Grolnick, W. S. (2014). Parenting in Caribbean families: A look at parental control, structure, and autonomy support. *Journal of Black Psychology, 40*(2), 166–190. doi: 10.1177/0095798412475085.



- Grolnick, W. S. (2003). The psychology of parental control: *How well-meant parenting backfires*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890–898.
- Grolnick, W. S., Farkas, M. S., Sohmer, R., Michaels, S., & Valsiner, J. (2007). Facilitating motivation in young adolescents: Effect of an after-school program. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 332–344.
- Gullone, E., & Cummins, R.A. (1999). The Comprehensive Quality of Life Scale: A psychometric evaluation with an adolescent sample. *Behaviour Change*, 16(2), 127- 139.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 26–36. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Barkoukis, V., Wang, C. K. J., & Baranowski, J. (2005). Perceived autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A cross- cultural evaluation of the trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 97, 287–301. doi: 10.1037/0022-0663.97.3.376.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Hein, V., Pihu, M., Soos, I., & Karsai, I. (2007). The perceived autonomy support scale for exercise settings (PASSES): Development, validity, and cross-cultural invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 632–653.

- Hagger, M. S., Wood, C., Stiff, C., & Chatzisarantis, N. L. (2010). Ego depletion and the strength model of self-control: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 136(4), 495-525.
- Hardré, P. L., Chen, C., Huang, S., Chiang, C., Jen, F., & Warden, L. (2006). Factors affecting high school students' academic motivation in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*, 26, 198–207.
- Harlow, H. F. (1950). Learning and satiation of response in intrinsically motivated complex puzzle performance by monkeys. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 43, 289– 294. doi: 10.1037/h0058114.
- Harris, M. B. (2000). Correlates and characteristics of boredom proneness and boredom1. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(3), 576-598.
- Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128, 774–795. doi: 10.1037/0033-2909.128.5.774.
- Henrich, G., & Herschbach, P. (2000). Questions on Life Satisfaction (FLZM). A Short Questionnaire for Assessing Subjective Quality of Life. *European Journal of Social Psychology*, 16, 150-159.
- Hernangómez, L., Vázquez, C., & Hervás, G. (2009). *El paisaje emocional a lo largo de la vida*. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.), *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una psicología positiva* (pp. 143-176). Madrid: Alianza Editorial.
- Hill, A. B., & Perkins, R. E. (1985). Towards a model of boredom. *British Journal of Psychology*, 76(2), 235-240.
- Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159–175.

- Höner, O., & Demetriou, Y. (2014). Effects of a health-promotion programme in sixth grade German students' physical education. *European journal of sport science*, 14(sup1), S341-S351.
- Huebner, E. S., Funk, B. A., & Gilman, R. (2000). Cross-sectional and longitudinal psychosocial correlates of adolescent life satisfaction reports. *Canadian Journal of School Psychology*, 16, 53-64.
- Hui, E. K., & Sun, R. C. (2010). Chinese children's perceived school satisfaction: The role of contextual and intrapersonal factors. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30(2), 155-172.
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., García-Fernández, J. M., Torregrosa, M. S., & Ruiz-Esteban, C. (2012). Prosocial Behavior and Self-Concept of Spanish Students of Compulsory Secondary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 135-156.
- Inzlicht, M., & Schmeichel, B. J. (2012). What is ego depletion? Toward a mechanistic revision of the resource model of self-control. *Perspectives on Psychological Science*, 7(5), 450-463.
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), 1175–1188.
- Jang, H., Reeve, J., & Halusic, M. (2016). A new autonomy-supportive instructional strategy that increases conceptual learning: Teaching in students' preferred ways. *Journal of experimental Education*, 84, 686-701.
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically-oriented Korean adolescents? *Journal of Educational Psychology*, 101, 644–661.

- Jarvis, S., & Seifert, T. (2002). Work avoidance as a manifestation of hostility, helplessness, and boredom. *Alberta Journal of Educational Research*, 48(2), 174-187.
- Jennings, J. (2012). Reflections on a Half-Century of School Reform: *Why Have We Fallen Short and Where Do We Go from Here?* Center on Education Policy.
- Job, V., Dweck, C., & Walton, G. (2010). Ego depletion: Is it all in your head? Implicit theories about willpower affect self-regulation. *Psychological Science*, 21, 1686–1693.
- Kahneman, D. (1999). Objective happiness. En D. Kahneman, E. Diener y N. Schwarz (Eds.), *Well-being, The foundations of hedonic psychology* (pp. 3-25). New York: Russell Sage.
- Kane, M. J., & McVay, J. C. (2012). What mind wandering reveals about executive-control abilities and failures. *Current Directions in Psychological Science*, 21(5), 348-354.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 280–287.
- Kee, Y. H., Wang, C. K. J., Lim, B. S. C., & Liu, W. C. (2012). Secondary students' motivation and learning strategies profiles: *The importance of an autonomy-supportive classroom structure*. En J. N. Franco & A. E. Svensgaard (Eds.), *Handbook on psychology of motivation: New research* (pp. 271–282). New York: Nova Publisher.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233–248.

- Krapp, A. (2002). An educational-psychological theory of interest and its relation to SDT. En E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 405– 427). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Larson, R. W., & Richards, M. H. (1991). Boredom in the middle school years: *Blaming schools versus blaming students*. *American Journal of Education*, 99 (4) 418-443.
- LePera, N. (2011). Relationships between boredom proneness, mindfulness, anxiety, depression, and substance use. *The New School Psychology Bulletin*, 8(2), 15-25.
- Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R., & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and competence in German and American University students: Comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 96, 68–84.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal Youth Adolescence*, 40, 249-262.
- Lim, B. S. C., & Wang, C. K. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology for Sport and Exercise*, 10, 52–60.
- Lipnevich, A. A., & Roberts, R. D. (2012). Noncognitive skills in education: *Emerging research and applications in a variety of international contexts*. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 173-177.
- Macklem, G. L. (2015). Boredom and Its Relation to Non-cognitive Factors: *Student Motivation, Self-Regulation, Engagement in Learning, and Related Concepts*. In *Boredom in the Classroom* (pp. 35-43). Springer International Publishing.

- Maldonado Maldonado, E., Pacheco Ríos, R., & Zamarripa, J. (2017). Validación mexicana del cuestionario de clima de aprendizaje adaptado a la educación física (Mexican validation of learning climate questionnaire for physical education). *Retos*, 32, 115- 118. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/55170>.
- Malkovsky, E., Merrifield, C., Goldberg, Y., & Danckert, J. (2012). Exploring the relationship between boredom and sustained attention. *Experimental Brain Research*, 221(1), 59-67.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153-184.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American educational research journal*, 37(1), 153-184.
- Martela, F., DeHaan, C. R., & Ryan, R. M. (2016). *On enhancing and diminishing energy through psychological means: Research on vitality and depletion from self-determination theory*. En E. Hirt (Ed.), *Self-regulation and ego control*. New York: Elsevier.
- McGraw K. O., & McCullers J. C. (1979). Evidence of a detrimental effect of extrinsic incentives on breaking a mental set. *Journal of Experimental Social Psychology*, 15, 285–294.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487–503.
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121-131.

- Mercer-Lynn, K. B., Bar, R. J., & Eastwood, J. D. (2014). Causes of boredom: *The person, the situation, or both? Personality and Individual Differences*, 56, 122-126.
- Miller, J. G., Das, R., & Chakravarthy, S. (2011). Culture and the role of choice in agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101, 46-61.
- Moloi, K. C. (2010). How can schools build learning organizations in difficult education contexts? *South African Journal of Education*, 30(4), 621-633.
- Moreno, J. A., Rodríguez, P. L., & Gutiérrez, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la educación física. *Revista Española de Educación Física*, 9, 14-28.
- Moreno-Murcia, Borges, F., Marcos, P. J., Sierra, A., & Huéscar, E. (2012). Motivación, frecuencia y tipo de actividad en practicantes de ejercicio físico. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(48), 649-662.
- Moreno-Murcia, J. A., Sicilia, A., Cervelló, E., Huéscar, E. & Dumitru, D. (2011). The relationship between goal orientations, motivational climate and self reported discipline in physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 10, 119-129.
- Moreno-Murcia, J. A., Zomeño, T., Marín, L. M., Ruiz, L. M. & Cervelló, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362, 380-401. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-165.
- Moreno-Murcia, J., Ruiz, M., & Vera, J. (2015). Predicción del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación académica sobre las competencias básicas en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 359-376.

- Nistal, P., Prieto, J. A., Del Valle, M., & González, V. (2003). Relación de la actividad física con el consumo de tabaco en adolescentes. *Archivos de Medicina del Deporte*, 97, 397-403.
- Nix, G. A., Ryan, R. M., Manly, J. B., & Deci, E. L. (1999). Revitalization through self-regulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 266–284.
- Núñez, J., León, J., Grijalvo, F., & Albo, J. (2012). Measuring Autonomy Support in University Students: The Spanish Version of the Learning Climate Questionnaire. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1466-1472. doi:10.5209/rev\_SJOP.2012.v15.n3.39430.
- Otoshi, J., & Heffernan, N. (2011). An analysis of a hypothesized model of EFL students' motivation based on self-determination theory. *Asian EFL Journal*, 13 (3), 66–86.
- Padilla-Walker, L. M., Day, R. D., Dyer, W. J., & Black, B. C. (2013). "Keep on Keeping On, Even When It's Hard!" Predictors and Outcomes of Adolescent Persistence. *The Journal of Early Adolescence*, 33(4), 433-457.
- Parker, P. D., Prkachin, K. M., & Prkachin, G. C. (2005). Processing of facial expressions of negative emotion in alexithymia: the influence of temporal constraint. *Journal of personality*, 73(4), 1087-1107.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134, 270– 300. doi: 10.1037/0033-2909.134.2.270.
- Peiró, C., & Sanchís, J. (2004). Las propiedades psicométricas de la versión inicial del cuestionario de orientación a la tarea y al ego (TEOSQ) adaptado a la educación física en su traducción al castellano. *Revista de Psicología del Deporte*, 13, 25-39.



- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18(4), 315-341.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of educational Psychology*, 101(1), 115-135.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531-549.
- Pelletier, L. G., & Sharp, E. C. (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7 (2), 174–183. doi: 10.1177/1477878509104322.
- Pelletier, L. G., Seguin-Levesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94 (1), 186–196. doi: 10.1037//0022-0663.94.1.186.
- Piaget, J. (1971). Biology and knowledge: *An essay on the relations between organic regulations and cognitive processes*.
- Raphael, D., Rukholm, E., Brown, R.I., Hill-Bailey, P., & Donato, E. (1996). The Quality of Life Profile- Adolescent Version: Background description, and initial validation. *Journal of Adolescent Health*, 19, 366-375.
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23 (3), 312–330. doi: 10.1006/ceps.1997.0975.

- Reeve, J. (2006). Extrinsic rewards and inner motivations. In C. Weinstein & T. L. Good (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (Chpt. 24, pp. 645-664). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44 (3), 159–175. doi: 10.1080/00461520903028990.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 579–595.
- Reeve, J., & Jang, H. S. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 209–218. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.209.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537–548.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding the socio-cultural influences on student motivation. En D. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning: Big theories revisited* (Vol. 4, pp. 31-59). Greenwich, CT: Information Age Press.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Barch, J., & Jeon, S. (2004). *Enhancing high school students' engagement by increasing their teachers' autonomy support. Motivation and Emotion*, 28(2), 147–169.
- Reeve, J., Jang, H., Hardré, P., & Omura, M. (2002). *Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. Motivation and Emotion*, 26, 183–207.

- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95, 375–392.
- Reeve, J. & Tseng, C.-M. (2011). Cortisol reactivity to a teacher's motivating style: The biology of being controlled versus supporting autonomy. *Motivation and Emotion*, 35, 63–74.
- Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S. H., Jang, H., et al. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38 (1), 93–110. doi: 10.1007/s11031-013-9367-0.
- Ribeiro, I. C., Parra, D. C., Hoehner, C. M., Soares, J., Torres, A., Pratt, M., & Simoes, E. J. (2010). School-based physical education programs: evidence-based physical activity interventions for youth in Latin America. *Global Health Promotion*, 17(2), 05-15.
- Rieffe, C., & De Rooij, M. (2012). The longitudinal relationship between emotion awareness and internalising symptoms during late childhood. *European child & adolescent psychiatry*, 21(6), 349-356.
- Rieffe, C., Oosterveld, P., & Terwogt, M. M. (2006). An alexithymia questionnaire for children: Factorial and concurrent validation results. *Personality and Individual Differences*, 40(1), 123-133.
- Roeser, R.W., & Eccles, J. S. (2000). *Schooling and mental health*. En A.J. Sameroff, M.Lewis, y S.M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (2nd ed., pp. 135-156). New York: Plenum.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99, 761–774.

- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2006). *Assessing the experience of autonomy in new cultures and contexts. Motivation and Emotion*, 30(4), 365–376.
- Ruiz-Juan, F. (2015). Construct validity internal and external AGQ and PTEGQ in Spanish. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31(2), 626-635.
- Ryan, R. (1995). Psychological needs and the facilitations of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397–427.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43 (3), 450–461. doi: 10.1037//0022-3514.43.3.450.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749- 761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319–338.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). *An overview of self-determination theory*. En E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). Rochester, NY: University of Rochester Press.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. En M. S. Hagger & N. L. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 1–19). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). *Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being*. En K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook on motivation at school* (pp. 171–196). New York: Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2012). Multiple identities within a single self: A self-determination theory perspective on internalization within contexts and cultures. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (2nd ed., pp. 225–246). New York: Guilford.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2015). Promoting self-determined school engagement: *Motivation, learning, and well-being*. En K. R. Wentzel & D. Miele (Eds.), *Handbook on motivation at school* (2nd ed.). New York: Routledge. in press.
- Ryan, R. M., & Hawley, P. (2016). Naturally good?: Basic psychological needs and the proximal and evolutionary bases of human benevolence. En K. W. Brown & M. Leary (Eds.), *The Oxford handbook of hypo-egoic phenomena* (pp. 205–222). New York: Oxford University Press.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. En C. Ames & R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (pp. 13–51). Waltham, MA: Academic Press.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2016). Autonomy and autonomy disturbances in self-development and psychopathology: Research on motivation, attachment, and clinical process. En D. Cicchetti (Ed.),

- Developmental psychopathology: Vol. 1. Theory and method* (3rd ed., pp. 385–438). New York: Wiley.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S., & La Guardia, J. G. (2006). *The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology*. En D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and methods* (pp. 795–849). Hoboken, NJ: Wiley.
- Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 736–750. doi: 10.1037/0022-3514.45.4.736.
- Segar, M. L., Eccles, J. S., & Richardson, C. R. (2011). Rebranding exercise: closing the gap between values and behavior. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8-94.
- Shapira, Z. (1976). Expectancy determinants of intrinsically motivated behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 1235–1244.
- Sheldon, K. M., & Krieger, L. (2004). Does law school undermine law students? Examining change in goals, values, and well-being. *Behavioral Sciences and the Law*, 22, 261–286.
- Sherhoff, D. J. (2013). *Optimal learning environments to promote student engagement*. New York, NY: Springer.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79 (1), 57–68.

- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in three life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 589–604.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: *Proposing new insights on the basis of self-determination theory*. *Developmental Review*, 30 (1), 74–99. doi: 10.1016/j.dr.2009.11.001.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104 (1), 108–120. doi: 10.1037/a0025742.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationships to teacher ratings in school physical education: *A self-determination theory approach*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 100–110. doi: 10.1080/02701367.2006.10599336.
- Su, Y.-L., & Reeve, J. (2011). *A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy*. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159–188. doi: 10.1007/s10648-010-9142-7.
- Suldo, S.M., y Huebner, E.S. (2004). *Does life satisfaction moderate the effects of stressful events on psychopathological behavior during adolescence?* *School Psychology Quarterly*, 19, 93-105.
- Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of educational psychology*, 99(4), 747-760.
- Terry, T., & Huebner, E. S. (1995). The relationship between self-concept and life satisfaction in children. *Social Indicators Research*, 35, 39-52.

- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2008). The effects of an experimental programme to support students' autonomy on the overt behaviours of physical education teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 23, 239–253.
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 242–253.
- Tsai, Y., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Ryan, R. M. (2008). What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects. *Journal of Educational Psychology*, 100, 460–472.
- Tulis, M., & Fulmer, S. M. (2013). *Students' motivational and emotional experiences and their relationship to persistence during academic challenge in mathematics and reading. Learning and Individual Differences*, 27, 35-46.
- Valient, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking students' emotions and academic achievement: *When and why emotions matter. Child Development Perspectives*, 6(2), 129-135.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161–1176.
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., & Haerens, L. (2014). Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(4), 407-417.
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., et al. (2013). Observed need-supportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: *Do teachers' motivational orientations*



- matter? *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 650–661. doi: 10.1016/j.psychsport.2013.04.006.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23, 263–280. doi: 10.1037/a0032359.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: *Another look at the quality of academic motivation*. *Educational Psychologist*, 41(1), 19–31.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: *An historical overview, emerging trends, and future directions*. En T. Urdan, & S. Karabenick, (Eds.), *Advances in motivation and achievement: The decade ahead* (Vol. 16, pp. 105–166). Bingley, UK: Emerald Publishing.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy-support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246–260.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). *Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement*. *Child Development*, 76, 483–501. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00858.x.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Soenens, B., & Lens, W. (2004). How to become a persevering exerciser? Providing a clear, future intrinsic goal in an autonomy supportive way. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 232–249.

- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology, 97*, 468–483.
- Videra, A., & Reigal, R. (2013). *Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. Anales de psicología, 29*(1), 141-147.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal, 47*, 633–662.
- Way, I. F., Applegate, B., Cai, X., Franck, L. K., Black-Pond, C., Yelsma, P., & Mullett, M. (2010). Children's Alexithymia Measure (CAM): A new instrument for screening difficulties with emotional expression. *Journal of Child & Adolescent Trauma, 3*(4), 303-318.
- Way, S. M. (2011). School discipline and disruptive classroom behavior: The moderating effects of student perceptions. *The Sociological Quarterly, 52*(3), 346-375.
- Weir, K. (2013). Never a dull moment: Things get interesting when psychologists take a closer look at boredom. *Monitor on Psychology, 44*(7), 54.
- Werner, H. (1948). Comparative psychology of mental development. 2<sup>nd</sup>. Ed. Chicago: Follett Publishing Co.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: *The concept of competence. Psychological Review, 66*, (5) 297–333. doi: 10.1037/h0040934.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(4), 767–779.

- Zamarripa, J., Castillo, I., Tomás, I., Tristán, J., & Álvarez, O. (2016). El papel del profesor en la motivación y la salud mental de los estudiantes de educación física. *Salud mental*, 39(4), 221-227.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166–183.
- Zullig, K. J., Valois, R. F., Huebner, E. S., & Drane, J. W. (2001). The relationship between life satisfaction and selected substance abuse behaviors among public high school adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 29, 279-288.

# ANEXOS

---

## **ANEXO 1**

Carta de solicitud de apoyo al Director de Educación del  
H. Ayuntamiento de Benito Juárez, Sonora.



Oficio No. 0001/2016.  
Hermosillo, Sonora a 29 de noviembre de 2016.  
**"2016: Año del Diálogo y la Reconstrucción".**

**Mtro. Roberto Herrera Pérez**  
**Director de Educación**  
**H. Ayuntamiento de Benito Juárez**  
**Presente.-**

Por este conducto aprovecho la oportunidad para saludarle y comunicarle que estoy estudiando el Doctorado en Ciencias de la Cultura Física en la Universidad Autónoma de Nuevo León, con el tema: **"Estilos interpersonales del profesor y su relación con la motivación y el aburrimiento/diversión en la clase de educación física"**.

En este proyecto se va a trabajar con estudiantes de nivel primaria, por lo que estamos solicitando el apoyo para poder realizar las aplicaciones de nuestros instrumentos a utilizar, comprometiéndonos a informar de los resultados que se obtengan a los directores, padres de familia y supervisores de las instituciones participantes.

Aprovecho la oportunidad para enviarle un cordial saludo.

Atentamente  
**"La Fuerza del Saber Estimulará mi Espíritu"**

**Hector Duarte Félix**  
**Profesor de Tiempo Completo.**

C.c.p. Archivo



UNIVERSIDAD ESTATAL DE SONORA  
Rectoría  
Rosales No. 189 Col. Centro, C.P. 83000, Hermosillo, Sonora,  
México  
Tel. (662) 6-89-01 00.



Oficio No. 0001/2016.  
Hermosillo, Sonora a 01 de febrero de 2017.  
**"2017: Centenario de la Constitución.  
Pacto Social Supremo de los Mexicanos"**

Mt. D. Jesús Reynaldo Félix Nieblas  
Director(a)  
Escuela Primaria "Niños Héroes"  
Presente.

Por este conducto aprovecho la oportunidad para saludarle y comunicarle que estoy estudiando el Doctorado en Ciencias de la Cultura Física en la Universidad Autónoma de Nuevo León, con el tema **"Estilos Interpersonales del profesor y su relación con la motivación y el aburrimiento/diversión en la clase de educación física"**.

En este proyecto se va a trabajar con estudiantes de nivel primaria, por lo que estamos solicitando el apoyo para poder realizar las aplicaciones de nuestros instrumentos a utilizar, comprometiéndonos a informar de los resultados que se obtengan a los directores, padres de familia y supervisores de las instituciones participantes.

Aprovecho la oportunidad para enviarle un cordial saludo.

Atentamente  
**"La Fuerza del Saber Estimulará mi Espíritu"**

Hector Duarte Félix  
Profesor de Tiempo Completo

C.C.P. Archivo

**UES**  
Universidad Estatal de Sonora  
**Completo**  
SECRETARÍA ACADÉMICA  
UNIDAD ACADÉMICA BENITO JUÁREZ

Recibido  
01-feb-2017  
Director de la escuela  
Niños Héroes  
260902007

UNIVERSIDAD ESTATAL DE SONORA  
Rectoría  
Rosales No. 189, Col. Centro, C.P. 83000, Hermosillo, Sonora,  
México  
Tel. (662) 6 89 01 00.

## **ANEXO 2**

### **Cuestionario de estilos interpersonales**



### INSTRUCCIONES PARA CONTESTAR EL CUESTIONARIO

- Responde a las preguntas encerrando el número que identifique la respuesta que has elegido.
- En caso de equivocación, tacha el error cometido y vuelve a encerrar el número correcto.

**Si tienes alguna duda pregunta al encuestador antes de contestar.**

En una escala del **1 (Totalmente en desacuerdo)** al **7 (Totalmente de acuerdo)**, dinos tu grado de desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones referentes a las clases de Educación Física. Por favor, usa la siguiente escala para responder:

Totalmente en desacuerdo				Medianamente de acuerdo				Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6	7		

<i>En mi clase de Educación Física...</i>									
1	...siento que mi profesor me brinda opciones y alternativas.	1	2	3	4	5	6	7	
2	...me siento comprendido por mi profesor.	1	2	3	4	5	6	7	
3	...mi profesor me transmite confianza sobre mi capacidad para realizar bien las actividades durante el curso.	1	2	3	4	5	6	7	
4	...mi profesor me motiva a que le haga preguntas.	1	2	3	4	5	6	7	
5	...mi profesor escucha cómo me gustaría hacer las cosas.	1	2	3	4	5	6	7	
6	...mi profesor trata de comprender cómo veo las cosas antes de sugerir una nueva forma de hacerlas.	1	2	3	4	5	6	7	
7	...mi profesor trata de controlar todo lo que hago.	1	2	3	4	5	6	7	
8	...mi profesor es inflexible.	1	2	3	4	5	6	7	
9	...mi profesor utiliza un lenguaje fuerte.	1	2	3	4	5	6	7	
10	...mi profesor pone demasiada presión sobre mí.	1	2	3	4	5	6	7	

## **ANEXO 4**

### Escala de locus de causalidad

### INSTRUCCIONES PARA CONTESTAR EL CUESTIONARIO

- Responde a las preguntas encerrando el número que identifique la respuesta que has elegido.
- En caso de equivocación, tacha el error cometido y vuelve a encerrar el número correcto.

**Si tienes alguna duda pregunta al encuestador antes de contestar.**

Por favor, usa la siguiente escala para responder:

Totalmente en desacuerdo				Medianamente de acuerdo				Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6	7		

<i>Participo en la clase de Educación Física...</i>									
1	...porque es divertida.	1	2	3	4	5	6	7	
2	...porque me gusta aprender nuevas habilidades.	1	2	3	4	5	6	7	
3	...porque es emocionante.	1	2	3	4	5	6	7	
4	...porque disfruto como me siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas.	1	2	3	4	5	6	7	
5	...porque quiero aprender habilidades deportivas.	1	2	3	4	5	6	7	
6	...porque es importante para mí hacerlo bien.	1	2	3	4	5	6	7	
7	...porque quiero mejorar en los deportes.	1	2	3	4	5	6	7	
8	...porque puedo aprender habilidades que tal vez puedan ayudarme en otras áreas de mi vida.	1	2	3	4	5	6	7	
9	...porque quiero que el maestro piense que soy buen estudiante.	1	2	3	4	5	6	7	
10	...porque me sentiré mal conmigo mismo si no lo hago.	1	2	3	4	5	6	7	
11	...porque quiero que mis compañeros piensen que soy hábil.	1	2	3	4	5	6	7	
12	...porque me incomoda cuando no lo hago.	1	2	3	4	5	6	7	
13	...porque me meteré en problemas si no lo hago.	1	2	3	4	5	6	7	
14	...porque es lo que se supone debo hacer.	1	2	3	4	5	6	7	
15	...para que el (la) maestro(a) no me grite.	1	2	3	4	5	6	7	
16	...porque es parte del reglamento.	1	2	3	4	5	6	7	
17	...pero realmente no sé por qué lo hago.	1	2	3	4	5	6	7	
18	...pero no entiendo por qué debemos tener esta clase.	1	2	3	4	5	6	7	
19	...pero en realidad siento que pierdo mi tiempo en esta clase.	1	2	3	4	5	6	7	
20	...pero no veo lo que estoy obteniendo de esta clase.	1	2	3	4	5	6	7	

## **ANEXO 5**

Escala de satisfacción en el deporte

### INSTRUCCIONES PARA CONTESTAR EL CUESTIONARIO

- Responde a las preguntas encerrando el número que identifique la respuesta que has elegido.
- En caso de equivocación, tacha el error cometido y vuelve a encerrar el número correcto.

**Si tienes alguna duda pregunta al encuestador antes de contestar.**

En una escala del **1 (Falso)** al **5 (Cierto)**, dinos qué tan ciertas son las siguientes afirmaciones referentes a las clases de Educación Física. Por favor, usa la siguiente escala para responder:

Falso	Algo falso	Ni falso ni verdadero	Algo verdadero	Verdadero
1	2	3	4	5

		Falso	Algo falso	Indeciso	Algo Cierto	Cierto
1	Normalmente me divierto en las clases de educación física	1	2	3	4	5
2	En las clases de educación física a menudo sueño despierto en vez de pensar en lo que hago realmente	1	2	3	4	5
3	En las clases de educación física normalmente me aburro	1	2	3	4	5
4	En educación física deseo que la clase termine rápidamente	1	2	3	4	5
5	Normalmente encuentro la educación física interesante	1	2	3	4	5
6	Cuando hago educación física parece que el tiempo vuela	1	2	3	4	5
7	Normalmente participo activamente en las clases de educación física	1	2	3	4	5
8	Normalmente me lo paso bien haciendo educación física	1	2	3	4	5